

Nicolas Recorbet

Sosionomin  
työskentelystä

kokemuksia

yläkoulussa

Metropolia Ammattikorkeakoulu  
Sosionomi AMK  
Sosiaaliala  
Opinnäytetyö  
28.10.2011

Tekijä Otsikko	Nicolas Recorbet Sosionomin kokemuksia yläkoulussa työskentelystä
Sivumäärä Aika	43 sivua + 1 liitettä 28.10.2011
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosionomi (AMK)
Ohjaajat	Seija Mäenpää Jyrki Konkka
<p>Tässä opinnäytetyössä tarkastelen sosionomin kokemuksia työskennellä koulussa. Tutkimuskysymyksenä minulla on ” Miten sosionomi kokee voivansa tukea yläkoulun oppilaiden koulunkäyntiä sosiaalipedagogisen työotteen avulla yläkoulussa?”. Tähän kysymykseen annan vastuksia haastatteleamalla sosionomia, joka on työskennellyt koulussa. Sosionomi oli nuorisoasiankeskuksen palkkaama henkilö.</p> <p>Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus. Aineisto siihen kerättiin syvähaastatteleamalla sosionomia. Teemana on sosionomin kokemukset koulussa työskentelystä. Aineiston analyysissä käytin menetelmänä teemoittelua.</p> <p>Tulokset osoittavat, että sosionomin työ koulussa on persoonakeskeistä. Koulussa ei vielä ole rakenteita, mihin sisältyy sosionomin työskentely koulussa. Sosionomi koki myös, että hän oli ulkopuolinen tekijä koulussa. Työskentelylle annettiin tilaa koulun puolesta, mutta 1,5 -vuotinen työkokeilu ei ollut riittävän pitkä aika, jotta sosionomin työskentely olisi kiinnittynyt osaksi koulun rakennetta.</p> <p>Tuloksista voidaan päätellä, että sosionomille on kysyntää koululla. Koulun oppilaat, opettajat ja muu henkilöstö pitivät työskentelyä tarpeellisena. Työskentelyn raamit pitää kuitenkin luoda yhdessä opetusviraston ja nuorisoasiankeskuksen kanssa. Tuloksista voidaan myös päätellä, että sosionomin koulutus luo hyvän pohjan koulussa työskentelylle. Teoreettisena viitekehyksenä sosionomilla on sosiaalipedagogiikka. Sen avulla sosionomilla on erilainen näkemys nuoriin kuin esimerkiksi opettajilla.</p>	
Avainsanat	Sosionomi, sosiaalipedagogiikka, koulu

Author Title	Nicolas Recorbet Work experiences of the Bachelor of Social Services at school
Number of Pages Date	43 pages + 1 appendices Autumn 2011
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Seija Mäenpää, Senior Lecturer Jyrki Konkka, Principal Lecturer
<p>The objective of this Bachelor's thesis was to examine how the Bachelor of Social Services could work in an elementary school. My study question was "What kind of experiences do Bachelors of Social Services have concerning their abilities to support elementary school pupils by means of social pedagogy?" I answered this question by interviewing a Bachelor of Social Services, who worked in a school. The Bachelor of Social Services worked for the department of youth. The study was based on a social pedagogic theory.</p> <p>A qualitative study method was applied in the analysis of the data. The data was collected through deep interview. The theme comprised the experiences of the Bachelor of Social Services working in a school.</p> <p>The results indicated that the work of the Bachelor of Social Services was person centred. In the school there was not structure for this kind of work. The Bachelor of Social Services saw that she was an outsider there. The school gave room for the work of the Bachelor of Social Services, but there was not enough time for the work of the Bachelor of Social Services to become part of the structure at school.</p> <p>In conclusion I can say that the work of the Bachelor of Social Services is needed at school. The students, teachers and other staff consider the work of the Bachelor of Social Services useful for the welfare of the pupils. The frames of the work should be planned together with the department of the education and the department of youth. I can also say that the studies of the Bachelor of Social Services give a good basis for learning more about a comprehensive view of the work at school. The work of the Bachelor of Social Services is based on a social pedagogic theory and that gives them a different point of view than for example the teachers have.</p>	
Keywords	Bachelor of Social Services, social pedagogy, school

## Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Lähtökohtana nuorisotyön jatkuvuus.....	2
3 Sosionomin työnkuva .....	3
4 Yläkoulun nuori.....	7
4.1 Perusopetuslaki.....	7
4.2 Oppiminen.....	8
4.3 Yläkoulun oppilas.....	10
4.4 Nuoren kehitys.....	12
4.5 Erikssonin kehitysteoria.....	14
4.6 Kasvatuksen perustavoitteet.....	15
5 Sosiaalipedagogiikka.....	16
5.1 Yleinen katsaus sosiaalipedagogiikkaan.....	16
5.2 Sosiokulttuurinen innostaminen.....	19
5.3 Dialogi .....	21
5.4 Ryhmätyö työmenetelmänä.....	22
6 Opinnäytetyön toteutus.....	24
6.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys.....	24
6.2 Prosessi.....	24
6.3 Metodologia.....	25
6.3.1 Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta.....	25
6.3.2 Tutkimuksen analysointi.....	26
6.3.3 Syvähaastattelu.....	26
6.4 Eettisyys.....	27
6.5 Luotettavuus.....	27
7 Analyysin tulokset.....	28
7.1 Nuorisotyön toteutuminen koulussa.....	28
7.2 Sosionomin työ koulussa .....	30
7.3 Koulussa toimivat ryhmät.....	32

<a href="#">7.4 Ryhmätoimintamuotoja.....</a>	<a href="#">33</a>
<a href="#">7.5 Sosionomi koulun voimavarana.....</a>	<a href="#">35</a>
<a href="#">8 Johtopäätökset.....</a>	<a href="#">37</a>
<a href="#">9 Pohdinta.....</a>	<a href="#">42</a>

Lähteet

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko



## 1 Johdanto

Tässä opinnäytetyössä tarkastelen sosionomin työtä koulussa. Olen valinnut tutkimuskysymykseksi ”Miten sosionomi kokee voivansa tukea yläkoulun oppilaiden koulunkäyntiä sosiaalipedagogisen työotteen avulla yläkoulussa?”. Tarkastelen koulua ja koulunkäyntiä eri näkökulmista. Teoreettinen viitekehys on sosiaalipedagogiikka, jonka eri menetelmiä tarkastellaan yhteydessä oppilaisiin, kouluun ja sen luomiin mahdollisuuksiin. Syvähaastattelen kahdessa osassa yhtä sosionomia, joka on osallistunut puolitoistavuotiseen työkokeiluun kahdessa eri koulussa, joista toisen otan tarkastelun kohteeksi. Koulu on normaali peruskoulu. Sen yläkoulun oppilasmäärä on n. 470 ja henkilökuntaa on n. 40. Käytän sanaa nuorisotyö kun kuvailen sosionomin työtä koulussa, koska haastattelemani sosionomi teki työtä nuorisotyö nimikkeellä.

Tiivistettynä tässä opinnäytetyössä tarkastelen sosionomin toimenkuvaa, yleistä koulujärjestelmää ja sen tarkoitusta, nuoren kehitystä ja siihen liittyviä kysymyksiä sekä sosiaalipedagogiikkaa ja sen eri menetelmiä. Tarkoituksena on antaa lukijalle kattava kuva yläkouluikäisen nuoren tilanteesta kouluelämässä ja mihin hänellä on siellä mahdollisuus sijoittua. Tulosten analyysissä näkyy sosionomin kokemus koulutyössä ja tästä vedän johtopäätökset huomioiden teoreettisen kehyksen. Pohdinnassa tarkastelen työn kokonaisuutta ja pohdin miten työn kehittämistä voisi jatkaa.

Tässä opinnäytetyössä haetaan vastauksia uuden työmuodon mahdollisuuksille, joten päädyin syvähaastattelumenetelmään, koska halusin yhden henkilön kokemusperäistä tietoa. Henkilö valikoitui sen perusteella, koska hän on tehnyt sosionomina työtä koulussa. Sosionomi on osallistunut niin työn suunnitteluun kuin myös toimintaan. Halusin ainoastaan sosionomin näkökulman asiasta enkä esimerkiksi opettajien tai huoltajien, koska halusin keskittyä nimenomaan koulussa tehtävään työhön sosionomin näkökulmasta.

Tässä tarkastelen pintapuoleisesti yhtä hanketta ja yhtä tutkimusta, koska haluan tässä kohtaa antaa lukijalle kuvan siitä, miten tämän opinnäytetyön näkökulma eroaa jo tutkitusta tiedosta. Pohjolan (2010) Tutkimuksessa, nuorisotyö koulussa, tutkittiin

nuorityömuotoa, joka toimi koulussa. Stadian Hankkeessa, koulua ja elämää, kokeiltiin sosionomin sijoittumista koulumaailmaan. Käytän sanaa hanke kun puhun kummastakin tutkimuksesta. Hankkeet ovat samankaltaisia sen suhteen, että kummassakin pyritään kehittämään koulun lähtökohtia nuorten hyvinvoinnin turvaamiseksi. Eroja hankkeissa kuitenkin on. Pohjolan tutkimuksessa lähtökohtana oli, että alueella huomattiin, että nuorityölliset tavoitteet ja koulun kasvatustavoitteet ovat samankaltaisia. Koulua ja elämää –hankkeessa lähdettiin toteuttamaan hanketta, jonka lähtökohtana oli saada tietoa sosionomin mahdollisuuksista tehdä töitä koulussa. Oma opinnäytetyöni tarkastelee sosionomin työtä koulussa ja tuon esille sen syitä ja seurauksia. Oma työni ei mieti enää sosionomin tarpeellisuutta koulussa, vaan pikemminkin kuvaa sosionomin kokemuksia työskennellä koulussa.

## **2 Lähtökohtana nuorisotyön jatkuvuus**

Katajanokalla sijaitseva Merikasarmin nuorisotalo suljettiin osana nuorisoasiainkeskuksen tila- ja toimintastrategiaa toukokuussa 2009. Eteläiseen nuorisotyöyksikköön, joka on osa nuorisoasiainkeskuksen alueellisten palveluiden osastoa, jäi sulkemisen jälkeen neljä nuorisotaloa; Ruoholahti, Lauttasaari, Töölö ja Nuoriso-Betania. Merikasarmin nuorisotalon sulkemisen jälkeen lähin nuorisoasiainkeskuksen toimipiste Katajanokalta katsoen on toimintakeskus Happi, Sörnäisten rantatiellä, Helsingissä.

Nuorisotalon sulkemisesta huolimatta haluttiin jatkaa nuorisotyötä tavalla tai toisella. Keväällä 2009 nuorisoasiainkeskus aloitti keskustelut Kruununhaassa sijaitsevan yläkoulun kanssa mahdollisista yhteistyömuodoista. Syksystä 2009 vuoden 2010 loppuun sosionomi toimi koululla sille muokkautuneen työkuvan muodossa. Lähtökohtana oli mahdollistaa nuorisotyön säilyminen alueella. Toiminta lähti käyntiin koulun tarpeiden kautta ja muotoutui pikku hiljaa omaksi työmuodokseen. Työ piti sisällään eri osa-alueita, joiden yhteinen tarkoitus oli edistää oppilaiden hyvinvointia.

Tässä tarkastelen enempi Koulua ja elämää hanketta. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia, oli koordinoimassa koulua ja elämää –hanketta (2003 – 2005), joka toteutettiin Myllypuron koulussa. Hankkeessa vastattiin arjen haasteisiin kehittämällä



sosiaalipedagogista työtettä peruskoulussa. Koulu ja elämä –hankkeen tavoitteet olivat elämänhallintaa tukevien, syrjäytymistä ehkäisevien sosiaalipedagogisten toimintamallien kehittäminen ja vakiinnuttaminen osaksi koulun arkea. Samalla haluttiin rohkaista vanhempia ottamaan enemmän vastuuta kasvatuksesta, jotta opettajat voisivat keskittyä paremmin opetustehtäväänsä ja tämän myötä heidän jaksamisensa lisääntyisi. (Rautiainen 2005: 11 – 12.) Hankkeen johtopäätöksistä voidaan todeta, että Myllypuron koulussa koettiin sosiaalipedagogisten toimintojen vahvistavan oppilaiden elämänhallintataitoja ja lisäävän koulujen yhteisöllisyyttä ja työskentelyrauhaa. Myös opettavat pitivät toimintojen tukevan opetustyötä. Sosionomin työnkuva rupesi hankkeen edetessä muodostumaan sosiaalipedagogisen ammattilaisen työnkuvaksi, jonka työskentelyote antoi tilaa monenlaisille ratkaisuille. (Rautiainen 2005: 114 – 115.) Hankeen johtopäätöksistä voi päätellä, että tarvetta nuorityön ja koulun väliselle yhteistyölle on, mutta työn muokkautuminen koulun pysyviin rakenteisiin vie aikaa.

### **3 Sosionomin työnkuva**

Ammatillinen kasvu sosionomiksi alkaa jo opiskeluvaiheessa. Ammatilliseksi asiantuntijaksi kehittyminen on kuitenkin pitkä prosessi. Koulutuksen tavoitteena on luoda kehykset sosionomin ammatillisen kasvun tueksi. Koulutus tarjoaa monipuolista teoreettista tietoa, mahdollistaa ammatillisia harjoitusjaksoja ja tarjoaa vuorovaikutuksellista kanssakäymistä muiden sosiaaliosaajien kanssa. Yksin koulutus ei tee sosionomista valmista ammattilaista, vaan prosessiin kuuluu myös vuosien työkokemus. (Mäkinen - Raatikainen - Rahikka - Saarnio 2009: 25 – 26.)

Sosionomin työalue on laaja ja monipuolinen. Se saattaa usein pitää sisällään urauurtavaa ja käytäntöjä luovaa työtä. Sosionomia voi luonnehtia kanssakulkijaksi ihmisen arjessa ja sen muutoksissa. (Mäkinen ym. 2009: 86.) Sosionomin työkenttä ei ole pelkästään lastensuojelutyö. Sosionomi voi myös työskennellä päivähoidossa, koulussa, nuorisotyössä ja muissa vastaavissa sosiaalialan työpaikoissa. Sosionomin ammatillinen ajattelu ja toimintamalli pysyy kuitenkin samana, vaikka työkenttä muuttuisi. Siinä tuodaan sosiaalinen näkökulma ja esimerkiksi sosiaalipedagoginen työote ja tietotaito esille. Sosionomi on usein myös ainoa edustaja moniammatillisessa

työyhteisössä ja hän tuo asiakkaille esiin sosiaalityön mahdollisuudet ja niiden toimintakäytännöt. (Mäkinen ym. 2009: 88.)

Yksi teoreettinen näkökulma, jota suositetaan sosionomien työkentässä, on sosiaalipedagogiikka. Se kattaa tarpeeksi ison osaamisalueen, jolla pystytään parhaiten kuvaamaan sosionomien osaamista ja toimintaympäristöjä. Raatikaisen mukaan Madsen kirjoittaa, että sosiaalipedagogisilla toimenpiteillä pyritään yhteyttämään ihmistä yhteiskuntaan. Yhteys voi muodostua esimerkiksi minkä tahansa yhteiskunnallisen instituution kautta tai välityksellä, kuten perheen, koulun, kaveripiirin, työpaikan tai paikallisen lähiverkoston. Sosiaalipedagogiset asiakkaan muodostuvat ihmisistä, jotka ovat syrjäytymisvaarassa tai heidän yhteiskunnallinen yhteytensä on heikentynyt. Pääpainopiste sosiaalipedagogisessa työssä on usein ennaltaehkäisevässä työssä, mutta se voi myös olla korjaavaa. (Mäkinen ym. 2009: 107 – 109.)

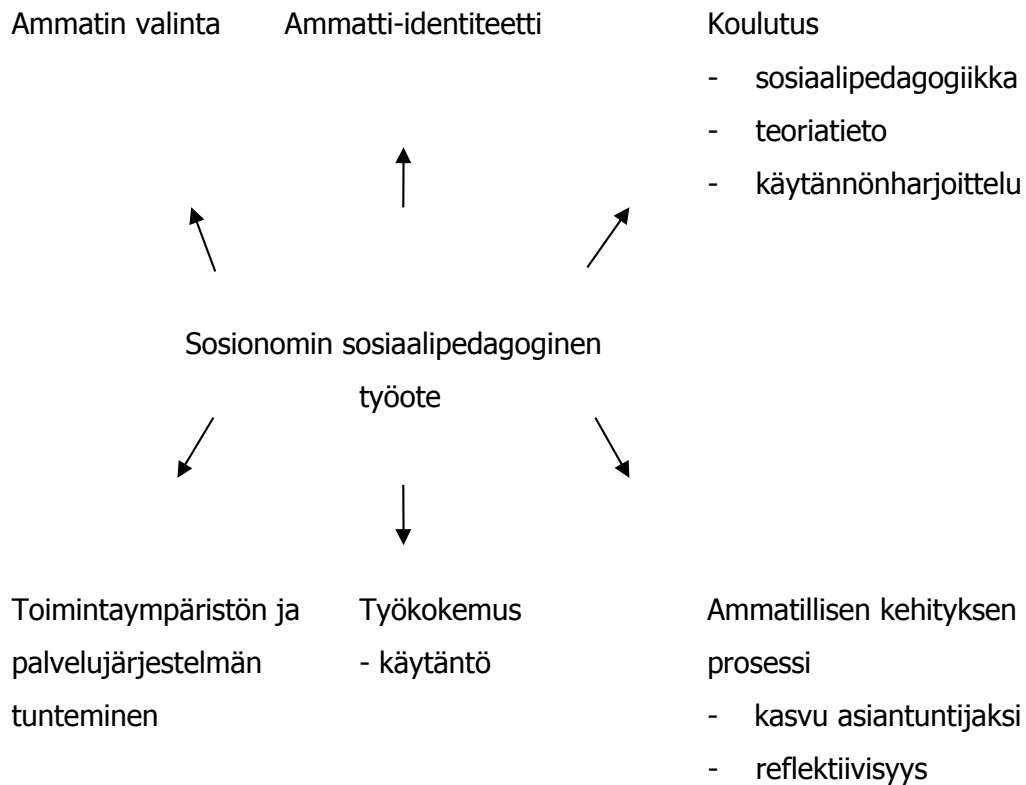
Tässä opinnäytetyössä kuvataan, kuinka sosionomi työskentelee kouluympäristössä ja millaisia sosiaalipedagogisia menetelmiä hän käyttää, kuten sosiokulttuurista innostamista, jolla pyritään sosiaalisen toiminnan tiedostamiseen ja laadulliseen muutokseen. Innostamisen tavoitteena on luoda solidaariset arvot tiedostava yhteiskunta. Ensisijaisesti huomio kiinnittyy ihmisen persoonan kokonaiskehitykseen. Tarkoituksena on saada ihminen itse osallistumaan oman elämänsä aktiiviseen rakentamiseen. (Kurki - Nivala 2006: 152.) Olennaisena työvälineenä voisi myös olla dialogisuus, jolla puolestaan tarkoitetaan tasavertaista kommunikointia ja vuorovaikutusta asiakkaan ja työntekijän välillä. Olennaisinta dialogisuudessa on tasavertaisuus. (Mäkinen ym. 2009: 140.) Kolmantena menetelmänä, mitä sosionomi voisi käyttää kouluympäristössä on ryhmätyömenetelmät, jotka puolestaan liittyvät tavoitteelliseen ryhmässä toimimiseen. (Mäkinen ym. 2009: 149.) Näitä kolmea menetelmää tarkastellaan vielä tarkemmin myöhemmin.

Yksi sosiaalipedagogiikan peruskäsite on elämänhallinta. Sosiaalipedagogiikka on käytännönläheinen toimintatiede, jonka kysyntä on noussut tarpeista ymmärtää, jäsentää teoreettisesti ja kehittää pedagogista toimintaa. Sosiaalipedagogiikka suuntautuu hyvinvoinnin edistämiseen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisyyn. (Hämäläinen 1999: 30.) Sosiaalipedagogiikassa sisäisellä elämänhallinnalla tarkoitetaan ihmisen omaa kykyä selviytyä itsenäisesti eri kehitystehtävistä ja kykyä tehdä omaa

elämää koskevia itsenäisiä ratkaisuja. Ulkoinen elämänhallinta tarkoittaa riittävää toimeentuloa, ihmissuhteita, työtä, koulutusta sekä osallistumista aktiviteetteihin ja palveluihin, jotka ovat oman elämänlaadun kannalta tärkeitä. (Hämäläinen 1999: 33.) Koulu on lapsille ja nuorille oman subjektiuden etsinnän ja kokeilun paikka, missä he viettävät pitkiä aikoja varhaisnuoruudestaan ja joutuvat tekemään itsenäisiä ratkaisuja. Subjektiudella tarkoitetaan ihmistä kun hän toimii yksilönä, omana persoonanaan, mutta on valmis toimimaan myös yhteisön jäsenenä ja yhteisön hyväksi. Subjektius on myös vaikuttamista oman elämänsä kulkuun ja valmiutta toimia muiden ihmisten kanssa. (Hämäläinen 1999: 61-62.)

Ammatti-identiteetti on yksilön käsitys omasta ammattilaisuudesta ja itsestä ammattilaisena. Ammatti-identiteetti on aina rinnastettavissa yksilön muihin identiteetin osa-alueisiin. Identiteetissä on kyse siitä, että ymmärtää kuka itse on, myös suhteessa muihin. Kun taas ihminen pohtii suhdettaan ammattiin, voidaan puhua ammatillisesta identiteetistä. (Mäkinen ym. 2009: 34.)

Ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös yhteisölliset tekijät, kuten sosiokulttuuriset olot, normit ja arvot. Tämän lisäksi voidaan sanoa, että ammatti-identiteetillä on yhteys yhteiskunnalliseen aikaan. Voidaan siis sanoa, että ammatti-identiteetin kehittymisellä on yhteiskunnallinen, yhteisöllinen kuin myös persoonallinen ulottuvuus. Yhteiskunnallisella ulottuvuudella tarkoitetaan töiden ja koko työelämäkentän muuttumista. Yhteiskunnallinen aika vaikuttaa työtehtäviin, ammatteihin ja toimenkuviin. Yhteisöllisellä ulottuvuudella tarkoitetaan työyhteisön merkitystä yksilön kehittymisen prosessissa ammattilaiseksi ja asiantuntijaksi. Työntekijä kiinnittyy työhön omaksumalla työyhteisön arvoja, asenteita, uskomuksia ja kokemuksia. Näin hän liittyy osaksi tiettyä ammattikuntaa. Persoonallinen ammatti-identiteetti taas kasvaa työnvuosien myötä, jolloin sitä voidaan pitää yksilöllisenä kokonaisuutena, joka koostuu omista arvoista, ihmiskäsityksistä, uskomuksista, tietotaidoista ja voidaan sanoa, että yksilöstä tulee niin sanotusti osa työyhteisöä. (Mäkinen ym. 2009: 36 – 37.)



Kuvio 1. Sosionomin sosiaalipedagoginen työote. (Mäkinen ym. 2009: 36 – 37.)

Yllä olevassa kaaviossa kuvataan mistä kaikista osa-alueista sosionomin työote koostuu kun hän on saanut sosiaalipedagogiseen viitekehykseen pohjautuvan koulutuksen. Eri oppilaitoksissa on eri viitekehykset, mutta yllä (ks. kuvio 1) esittelen Metropolia Ammattikorkeakoulun viitekehykseen perustuvan näkemyksen.

Ammatillista kasvua sosionomiksi tapahtuu sisäisten oivalluksien ja ulkoisten vaikutteiden ansiosta, teoria ja käytäntö. Koulua voisi myös kuvata sisäisten ja ulkoisten ominaisuuksien kokonaisuudeksi. Ihmiset, jotka työskentelevät koulussa voisi ajatella sisäiseksi ominaisuudeksi ja koulua velvoittavat lait ja opetussuunnitelmat voisivat kuvata ulkoisia tekijöitä. Koulussa sosionomin paikka olisi tietenkin sisällön hallinnan asioissa, oppilaiden kanssa tehtävässä työssä, mutta yhtä lailla häntä ympäröivät koulua säättävät säädökset.

## 4 Yläkoulun nuori

Tässä luvussa tarkastelen koulun perustavoitteita lain ja opetussuunnitelman puitteissa. Näin lukija saa yleiskuvan perusopetuksesta ja sen merkityksestä nuoren elämässä. Esittelen myös tutkimuksen, jossa tarkastellaan nuorisotyön merkitystä koulussa. Tutkimuksessa huomioitavaa on kasvatustavoitteiden samankaltaisuus koulun kasvatustavoitteiden kanssa. Esittelen myös lyhyesti oppimista, koska oppiminen antaa koulun perustavoitteelle merkityksen. Huomioitavaa on, että oppimista tapahtuu koko ajan kaikkialla. Nuori tulisi nähdä ihmisenä, ei pelkästään oppilaana.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat muodostuvat valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Niissä huomioidaan koulujen tarpeet ja lähtökohdat kuin myös koulujen omat toiminta-ajatukset ja toimintaperiaatteet. Lakien, asetusten ja opetussuunnitelmien myötä koululla on myös muitakin tavoitteita kuin oppisisällöt, kuten kasvusta ihmisyyteen ja eettisestä vastuuntunnosta. Uusien perusteluiden myötä kouluille on myös tullut uudenlaisia tehtäviä. Näistä mainittakoon esimerkiksi kasvatus ja sosialistava tehtävä. Lisäksi edellytetään, että yksilöt huomioidaan heidän eroavaisuuksistaan huolimatta ja että opetus järjestetään sen mukaisesti. Tehtävien saavuttamiseksi oppilaille on annettava taidollisia ja asenteellisia valmiuksia, ja on myös huomioitava että kouluissa tarvitaan uudenlaisia oppimisen muotoja ja keinoja. (Rautiainen 2005: 8 – 9.)

### 4.1 Perusopetuslaki

Perusopetuslain 2 §:ssa määritellään opetuksen tavoitteet seuraavasti: ” Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä

aikana. Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”. Lain 3§:ssa sanotaan, että opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja opetuksen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Oppilaalla on lain mukaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta turvallisessa ympäristössä (opetushallitus 1998: 1719 – 1720, 1725). Perusopetuslaki antaa kaikille samat mahdollisuudet oppia ja se myös turvaa yleissivistävän koulutuksen kaikille. Laki ei itsessään kerro koulutuksen sisällöstä, mutta se antaa kaikille samat lähtökohdat. Huomioitavaa on, että koulua ei enää nähdä lain silmissä pelkkänä oppimisen paikkana, vaan myös ihmisten kohtaamispaikkana.

Pohjolan tutkimuksessa (2011), nuorisotyö koulussa, osoitetaan, että koulun ja nuorisotyön ajallisesti erottavaa rajaa on vaikea löytää kun puhutaan nuorten elämästä. Kasvatustavoitteet ovat monella tapaa samankaltaisia ja osiltaan yhteisiä. Näillä argumenteilla voidaan perustella koulunuorisotyötä, on toimijana sitten sosionomi tai nuoriso-ohjaaja. Nuorisotyön tavoitteena on vahvistaa nuorten osallisuutta, edistää kansalaiseksi kasvamista, vahvistaa elämänhallintaa ja pyrkiä innostamaan nuoria sosio-kulttuurisina toimijoina (Nuorisolaki 72/2006, Asetus nuorisotyöstä ja –politiikasta 103/2006, Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007). Osin samat tavoitteet voidaan löytää perusopetuslaista (628/1998) kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004). (Pohjola 2010: 27.)

Pohjolan Tutkimuksessa, nuorisotyö koulussa, lähtökohtana oli tutkia nuorisotyön sijoittumista kouluyhteisöön. Nuorisotyön tarkoituksena oli tukea lapsia ja nuoria oppimisympäristöissään, yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa. Kouvolalaisessa koulussa havaittiin tarvetta yhteistyöhön, koska siellä huomattiin, että tavoitteet ovat samankaltaisia nuorisotyössä kuin koulun kasvatustavoitteissa: lasten ja nuorten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. (Pohjola 2010: 1.) Tutkimusprosessi osoitti, että koulunuorisotyöntekijöiden ei tarvitse ainoastaan itse olla rakentamassa yhteistyömuotoa, vaan rehtorilla on oma vastuunsa, koska hän vastaa muutosjohtamisesta ja kouluyhteistyön toimenkuvien kehittämisestä. (Pohjola 2010: 32.)

## 4.2 Oppiminen

Koulun keskeisenä tehtävänä on opettamien, eli nuoren näkökulmasta oppiminen. Tarkastelen hetken oppimista, jotta koulun keskeisin tehtävä avautuu ja pystyn näin ottamaan koulun sisällöllisesti osaksi nuoren elämää.

Määritelmät oppimisesta ovat usein hyvin yleisluontoisia, johtuen oppimisen kompleksista kokonaisuudesta, joita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Voidaan kuitenkin ottaa yleinen määritelmä oppimispsykologiasta, joka kattaa pääpiirteittäin tämän hetkisen oppimiskäsityksen. Se pitää sisällään yksilön tiedoissa tapahtuvan muutoksen kokemusten perusteella, sekä niiden kautta itse toiminnassa. Oppiminen lisää myös ihmisen mukautumiskykyä eri tilanteissa, sekä mahdollistaa ilmiöiden hallinnan ja niiden ennakkoinnin. On kuitenkin ymmärrettävää, että kaikki muutokset eivät johdu oppimisesta. Käyttäytymiseen vaikuttaa myös rakenteelliset muutokset, eli kypsyminen, joka vaikuttaa osaltaan käyttäytymiseen. Esimerkiksi toimintaympäristö voi pakottaa ihmisen toimimaan jollakin tietyllä tavalla, ilman että oppimista olisi tapahtunut. (Ikonen 2001: 13 – 14.)

Ihmisellä on paljon opittavaa, jotta hän voisi toimia yhteiskunnan sosiaalisena jäsenenä. Esimerkkeinä voi nostaa kävelemisen, puhumisen, pyörällä ajamisen ongelmien ratkaisemisen jne. Oppimisen eri muodoilla on kuitenkin yhteinen tekijä. Ne kaikki kytkeytyvät toisiinsa ja yhdessä ne auttavat orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. Voisi siis sanoa, että ihminen on informaation vastaanottaja sekä valikoiva että tulkitseva. (Ikonen 2001: 12 – 13.)

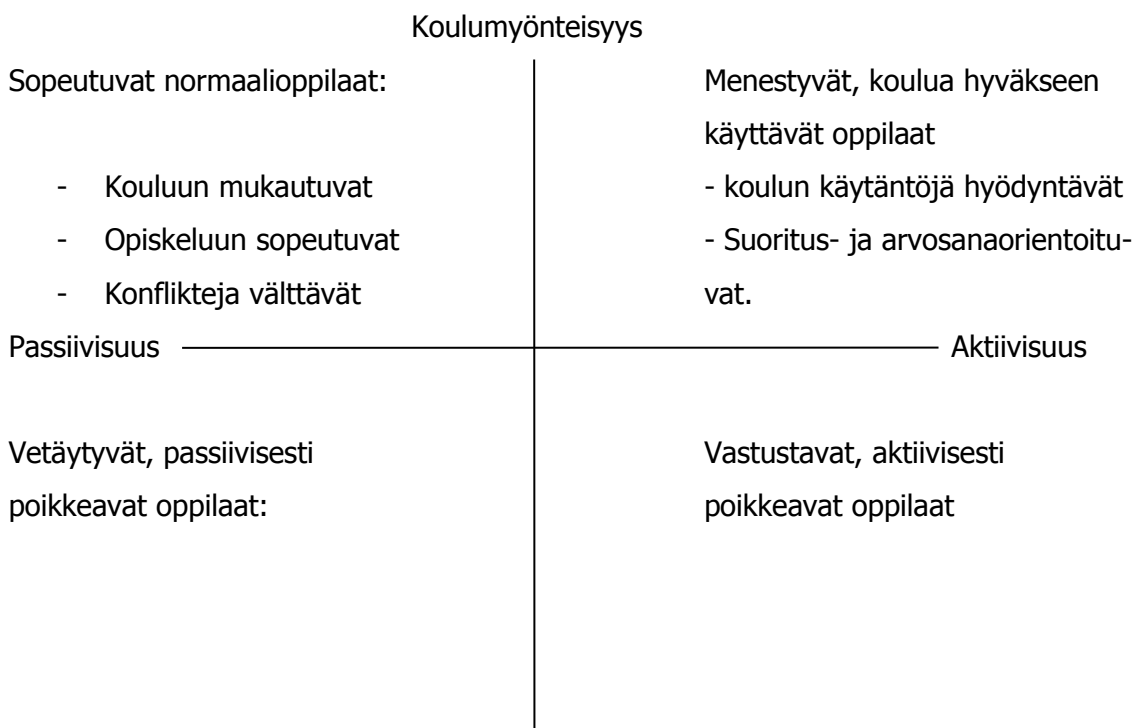
Oppimisen ilmiö ei ole juurikaan muuttunut aikojen saatossa, mutta ymmärrys sen merkityksestä on lisääntynyt. Se on mahdollistanut hyödyntämään eri elämäntilanteissa ja hetkissä nähdyt oppimismahdollisuudet. Tämä voidaan hyvin huomioida esimerkiksi siinä, että enää ei nähdä oppimistilanteiden mahdollistuvan ainoastaan koulunpenkillä, vaan myös kaikkialla eri arkielämän tilanteissa. Oppimisilmiöt ovat yhä laajempia kokonaisuuksia, joita voidaan nähdä esimerkiksi äitiysvalmennuksessa tai työntekijöiden perehdyttämisessä. Nuorten näkökulmasta arkielämän informaaliset oppimiskentät voivat olla niitä asioita, jotka laajentavat merkityssisältöä nuoren elämässä. Kaiken kaikkiaan oppimisella on laaja merkitys, sen avulla ihminen pystyy

omaksumaan elämänhallintaa ja kokonaisjäsentämistä. (Nivala - Saastamoinen 2010: 272.)

#### 4.3 Yläkoulun oppilas

Lapsen tullessa kouluun hänestä tulee oppilas. Hän siirtyy kodin yksityiselämästä koulun julkisen koulutuksen standardoituihin toimintamuotoihin. Oleellinen muutos on joukkomuotoinen opetus sekä tiukka oppimistoiminnallinen järjestäytynyt toiminta. Siirtyminen kouluun tarkoittaa kaikille suurta muutosta suhteessa omaan identiteettiin ja ikäluokan kirjoon. Koulussa on jokaiselle oppilaalle oma paikkansa. Koulun keskeisenä tehtävänä on, että se tuottaa normaaleja ihmisiä. Ajatuksena on, että kukin koulua käyvä ikäluokka jakautuu ominaisuuksiltaan jotakuinkin tasaisesti, normaalikäyrän mukaisesti. Keskiverto-oppilaita on paljon ja hyviä ja huonoja on vähän. (Antikainen – Rinne - Koski 2006: 238.)

Monissa tutkimuksissa on todettu, että arvojen, tottumusten, toimintamallien ja elämäntapojen olevan yhteydessä koulussa toimimiseen. Kouluelämän keskeisin kysymys onkin, millaiset ja kenen sisäiset ja ulkoiset mahdollistajat avaavat mahdollisuuden menestyä virallisten tavoitteiden puitteissa ja kenen mahdollistajat taas hankaloittavat koulumenestystä? Jaottelua on tehty monin eri tavoin ja alla (ks. kuvio 2) ainoastaan yksi niistä, joka perustuu Anderssonin ym. empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen yhteenvedoon. (Antikainen ym. 2006: 242.)





- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| - Deprivoituvat | - Konfliktihakuiset |
| - Ahdistuvat    | - Kouluvastaiset    |
| - Poissaolevat  | - Häiriköt          |

#### Koulukielteisyyys

Kuvio 2. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa. (Kivinen – Rinne – Kivirauma 1985: 75.)

Koulu arvioi millainen oppilas on akateemisesta näkökulmasta ja samalla se asettaa raja-aitoja normaalin ja poikkeavan identiteetin välille. Koulu määrittelee osaksi mikä on normaalia. Poikkeavuuden tuottaminen erityisoppilaan muodossa ei pelkästään ole koulun aikaansaannosta, vaan siihen liittyvät myös ammattikuntien intressit, tieteellinen tieto ja lainsäädäntö. (Antikainen ym. 2006: 266 – 267.)

Koulutusjärjestelmä pyrkii tuottamaan ”akateemisesti hyvä oppilas” ainesta arvioimalla oppilaita erilasten ominaisuuksien perusteella. Kaikilla oppilailla ei kuitenkaan ole samanlaisia mahdollisuuksia, koska koulut arvostavat eri tavalla oppilaiden omaavia resurssiominaisuuksia. Oppilaat saattavat luoda koulun ulkopuolisilla resursseilla ja ominaisuuksilla positiivista kuvaa, mutta eivät pysty tai halua koulun tarjoamaa identiteettiä. Koulutusidentiteetin luomisen, vastustamisen tai uusintamisen keskeisimpiä mekanismeja ovat kokemukset aidosta identiteetistä. (Antikainen ym. 2006: 276.)

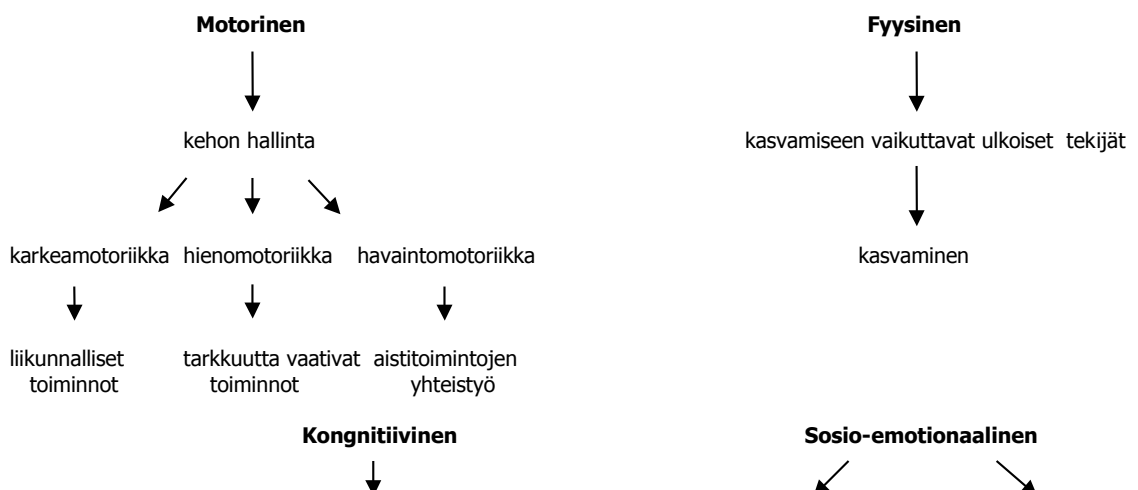
Perusopetuslain (1998) / 628) 2§:n mukaan peruskoulun tehtävänä on ” tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Koulun sivistystaso luo nuorelle pohjan, jonka avulla hän pystyy jatkamaan elämäänsä eteenpäin. (Launonen 2004: 46.) Yksilön persoona on kuitenkin kaiken kasvatuksen ytimessä. Toiminnan avulla, jolla on kasvatukselliset lähtökohdat tavoitellaan ihmisen persoonallista kehittämistä, asenteiden muutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista, herkistymistä ja motivaation heräämistä. Toimintatavat voivat olla esimerkiksi keskustelut, kurssit ja väittelyt. Ryhmissä ja yhteisöissä toimiminen tuo taas sosiaalista ulottuvuutta, ihmisten yhdistämistä, joka on demokratian perusehtoja. Tällöin avain asemassa ovat ihmisten osallistuminen erilaisiin yhteisöihin. Ihmisiä voi

tuoda yhteen varsin monin tavoin ja yhtenä esimerkkinä voisi nostaa koulun. (Kurki – Nivala - Sipilä-Lähdekorpi 2006: 81 – 82.)

#### 4.4 Nuoren kehitys

Yläkoulun nuoret ovat 13 – 16 -vuotiaita. Näihin ikävuosiin kuuluu joillakin nuorilla kipeä taistelu rajujenkin mielialavaihteluiden kanssa. Tämän saavat monesti heidän elämänsä kuuluvat aikuiset kokea. Nuorilla on usein myös tyypillistä asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita. Ympäristöstä tuleva palaute muokkaa jatkuvasti nuoren näkemyksiä itsestään. Jos hän kasvaa ympäristössä, jossa ei arvosteta ihmisen eri puolia, ne voivat vaikeuttaa hänen persoonansa kasvua. (Aaltonen – Ojanen - Vihunen - Vilen 1999: 20, 21, 24.)

Lapsen kehitys on vaiheittain tapahtuva prosessi. Kasvuun ja kehitykseen kuuluvat myös tietyt herkkyyyskaudet, jolloin lapsen valmiudet oppia jotain uutta, tiettyä taitoa tai valmiutta, ovat parhaimmillaan. (Jarasto – Sinervo 1998. 21 – 23.) Kehitystä tapahtuu kokonaisvaltaisesti eri osa-alueilla; fyysinen ja motorinen, kognitiivinen sekä sosio- emotionaalinen kehitys. Motorisella kehityksellä tarkoitetaan kehon hallinnan kehitystä, karkeamotoriikkaa, hienomotoriikkaa sekä havaintomotoriikkaa. Fyysisellä kehityksellä tarkoitetaan lapsessa kehityksen myötä tapahtuvia ulkoisia muutoksia, kasvamista. Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan puolestaan kaikkia niitä elämänaikaisia muutoksia joita tapahtuu tiedon vastaanottamisessa, sen käsittelemisessä, tuottamisessa ja välittämisessä. Lapsen tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittymistä tarkoitetaan puhuttaessa sosio-emotionaalisesta kehityksestä. (Eskelinen – Hartikka – Rintala 1997: 26 – 28.)





Kuvio 3. Nuoren kehityksen eri osa-alueet. (Eskelinen ym. 1997: 26 – 28.)

Varhaisnuoruudessa nuoren fyysinen kehitys muuttuu ja nuori on usein hämmentynyt. Miten suhtautua muuttuvaan ruumiiseen, jota ei itse hallitse? Nuorella on mahdollisuus toteuttaa lapsuuden toiveensa ja halunsa, koska lapsenomaisuus ei enää toimi hänen suojanaan. Nuoren henkinen puoli elää myös muutoksen aikaa ja nuori kokee sen usein ristiriitaisena. Nuori haluaa etäisyyttä vanhempiin, mutta toisaalta se aiheuttaa halua palata riippuvuuteen. Nuoren suhdetta vanhempiinsa voidaan kuvata aaltomaiseksi, välillä hän palaa lapsenomaisuuteen ja välillä hän vaatii itsenäisyyttään. Arkipäiväiset kiistat vanhempien kanssa ovat osa itsenäistymisprosessia. Hän kyseenalaistaa vanhempiaan erikseen ja yhdessä ja puolustaa tiukasti omia näkemyksiään. (Aalberg - Siimes 2007: 68 – 69.)

Nuori alkaa myös etsiä kaveriporukoita oman perheen ulkopuolelta, korostaa omaa yksilöllisyyttään ja jättää kertomatta asioita. Nuori korostaa omaa itsetietoisuuttaan ja pitää vanhempien ymmärrystä hänen omista asioistaan vääränä. Hän kokeilee ja etsii itselleen rajoja aikaisempaa määrätietoisemmin. Nuori myös kohtaa muun ympäristön itsekkeskeisyytensä kautta ja voi usein tehdä vääriä tulkintoja, varsinkin vanhempien osalta. Hän saattaa pitää vanhempiaan kasvunsa esteinä, itsekkeskeisinä ja suvaitsemattomina. Varhaisnuoruus on kokonaisuudessaan nuorella muutoksen aikaa. Lyhyessä ajassa tulee lukuisia muutoksia, tämä on kuitenkin täysin normaalia. Nuori tarvitsee toisia nuoria ja perheen ulkopuolisia aikuisia tukemaan häntä. Hyvissä olosuhteissa tämä mahdollistuu ja nuori pystyy nauttimaan omasta psyykkisestä ja fyysisestä kasvustaan. (Aalberg ym. 2007: 68 – 69.)

Nuoren pitää antaa elää, ainoastaan tällä tavalla hänellä on mahdollisuus omaan henkilökohtaiseen elämään, tehdä oikeita ja vääriä ratkaisuja. Kokeilut ovat avain oikeisiin ratkaisuihin, jotka voivat olla voimassa vielä aikuisenakin. Nuoren kehityksellä on oma kasvuvauhtinsa, eikä sitä voi kiirehtiä. Se etenee omalla painollaan. Nuorelle on hyvä antaa aikaa ja tilaa kasvaa, jotta hänen vastuullisuus omasta itsestään ja

ympäristöstä kasvaa. Liian aikaisin tai myöhään omaksutut aikuisen ominaisuudet johtavat vääränlaiseen kypsyttömyyteen. (Aalberg ym. 2007: 126.)

#### 4.5 Erikssonin kehitysteoria

Tämän opinnäytetyön kannalta olennaisinta Erikssonin kehitysteoriassa on nuoruusikä. Kuitenkin kun tarkastellaan ihmistä, niin on hyvä huomioida kokonaisvaltainen näkemys elämänsäkaaresta. Erikssonin kehitysteoria antaa yhden näkemyksen tällaisesta kaaresta.

Erikssonin kehitysteoriassa kehitystä tarkastellaan vaiheittaisena prosessina. Siinä kukin kehitysvaihe päättyy kriisiin ja uusi alkaa sopeutumistehtävän kohtaamisella. Vaiheet voivat loppua äkillisesti, mutta joskus ne saattavat myös venyä ajallisesti. Vaiheet ovat linkittyneinä toisiinsa ja vaikuttavat toistensa lopputuloksiin ja kehitystuloksiin. Kehityksen lopputulokset eivät kuitenkaan ole täysin ennalta määrättyjä. Edellisen vaiheen käsittely voi jatkua, vaikka toinen olisi alkanut. Toisin sanoen monta prosessia voi olla samaan aikaan käynnissä ja persoonallisuuden muuttuminen on aina mahdollinen. (Lehtinen – Kuusinen – Vauras 2007: 31.)

Ihmisen elämän voidaan ajatella muodostuvan kausista, joita kutsutaan ikäkausiksi ja joita edeltää kehitystehtävä. Kehitystehtävä ilmenee kriisinä ja jokaista ikäkautta edeltävä kriisi on ratkaistava oikein. Oikein ratkaistu kriisi eli kehitystehtävä tuottaa uudenlaisia skeemoja, eli käsitykset itsestä ja maailmasta laajenevat, muokkaantuvat ja ehkä vaihtuvat. Kehitystehtävän ratkaisun epäonnistuminen jättää persoonallisuuden kehityksen keskeneräiseksi ja ongelmallistaa myöhempää kehitystä. (Lehtinen ym. 2007: 23.)

Eriksson mukaan ihminen käy läpi kahdeksan eri vaiheita elämänsä aikana. Ensimmäinen on vauvaikeus, jolloin tulee saada asianmukaista hoitoa, jotta kehitys ja kasvu voisi alkaa. Toisena on pikkulapsi-ikä, jolloin oppiminen perustuu jäljittelyyn. Kolmantena on Leikki-ikä, jolloin lapsi on vilkas ja hän toimii paljon. Neljäntenä kouluikä, jolloin ihmiselle muodostuu, runsaan itsenäisen työskentelyn ansiosta, perusasenne työntekoon. (Lehtinen ym. 2007: 24 – 25.)

Viidentenä tulee nuoruusikä, jolloin kehitystehtävänä on löytää itselleen identiteetti. Identiteetti on itseä koskeva psyykkinen ilmiö, joka on sisäisen integriteetin ja jatkuvuuden tuntemusten kokemisen taustavoima. Nuori kokeilee erilaisia rooleja ja toimii ailahtelevasti. Hänellä on omia tavoitteitaan, mutta häneen kohdistetaan vaatimuksia myös ulkoapäin. Nämä monet ja muuttuvat tekijät ohjaavat nuoren kehitystä hänen hakiessaan psykososiaalisia toimintamuottiaan. Kriisin onnistunut ratkaisu tuottaa identiteetin löytämisen ja elämyksen oman itsen aitoudesta. Nuori alkaa pohtia minkälainen hän on ja minkälainen hän on muiden mielestä. Nuori alkaa myös miettiä mikä on hänelle tärkeää ja alkaa kirjaimellisesti etsiä itseään ja minuuttaan. (Lehtinen ym. 2007: 24 – 25.)

Kuudentena tulee varhaisaikuisuus, jolloin tulisi kehittyä kyky läheisyyteen ja rakkauteen. Seitsemäs ikäkausi on keski-ikäisyys. Kyky ja halu huolehtia toisista ihmisistä on osoitus keski-ikäisen kriisin onnistuneesta ratkaisusta. Lopuksi tulee vanhuus, jolloin elettyyn elämään olisi hyvä olla tyytyväinen. (Lehtinen ym. 2007: 25.)

#### 4.6 Kasvatuksen perustavoitteet

Siljanderin (2002) mukaan kasvatuksen perustavoitteet voi tiivistää kolmeen osa-alueeseen. Kasvatuksen tulisi olla sivistävää, sosiaalisesti tukevaa ja yksilöllisen identiteetin kannalta rakentavaa. Sosiaalisen kasvatustehtävän tulisi olla sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista, jonka ansiosta yksilöllinen identiteetti muodostuu sosiaalisesti vuorovaikutukseksi, joka puolestaan on merkityksellinen asia kasvatuksessa. Kasvatuksen päällimmäinen tehtävä on kuitenkin identiteetin muodostuminen sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja yhteiskunnan reunaehtoja myötäillen. Toisaalta sivistävä kasvatusta nostaa esille sen, että sivistysprosessin kuluessa ihmisestä kehittyy itsenäinen subjekti. Ihminen ei ole synnynnäisesti hyvää tahtova eliö, vaan siihen opitaan kasvatuksen kautta. (Siljander 2002: 47 – 48.)

Kasvatuksen tulisi lähteä ajatuksesta, että sillä on sosiaalisen pedagogiikan perusta ja että näkökulmia tulisi olla kaksi, sosiaalinen ja pedagoginen. Euroopassa tällaiselle näkemyksellä on jo ollut tilausta ja sitä myös esiintyy siellä ja nuorisotyö on ollut sen perinteisin toimintakenttä. Toiminta on kuitenkin laajentunut koskemaan koko ikäkautta, vauvasta – vaariin. On jo jonkin aikaa nähty, että ikäkaudet eivät ole

toisistaan erillään olevia osia, vaan liittyvät kiinteästi toisiinsa. Nuorten kannalta on tärkeää, että he oppivat näkemään ikäihmiset myös osana yhteiskuntaa saman arvoisina yksilöinä kuin mitä he itse ovat. Monissa maissa on jo ymmärretty, että emme voi eriyttää eri ikäryhmiä eri tieteenalojen kapeisiin käsitteisiin. On myös havahduttu siihen, että reviierejä ei tule niinkään puolustaa, vaan pyrkiä rikkomaan niitä ja antaa ihmiselle vapautta kulkea yli rajojen. (Nivala ym. 2010: 225.)

Koulu on iso ja raskaasti liikkuva instituutio, jonka perinteet ovat kaukana menneisyydessä. Muutoksen tuulet ovat kuitenkin liikuttaneet sen sisällöllisiä rakenteita jo monien vuosien ajan. Koulu nähdään edelleen tärkeänä oppimisympäristönä, mutta sen lisäksi sillä on huomattu olevan paljon muitakin vaikutuksia. Tässä mainittakoon esimerkiksi, että koulu on myös sosiaalisten taitojen kehittymisen paikka. Koulu on osattu ottaa osaksi nuoren arkea ja nähty, että sillä on suuri vaikutus nuoren kehityksen kannalta. Koulu antaa nuorelle mahdollisuuden tutustua erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Mutta onko koulun aikuisilla kuitenkaan aikaa ja osaamista tähän kaikkeen? Sosiaalipedagogiikalla voisi olla paikkansa koulun arjessa esimerkiksi sosionomin välityksellä. Sosiaalipedagogiikan päälähtökohtana on kuitenkin toimia ihmisen arjessa.

## **5 Sosiaalipedagogiikka**

### **5.1 Yleinen katsaus sosiaalipedagogiikkaan**

Tässä luvussa kuvaan sosiaalipedagogiikan yleisiä pääpiirteitä ja sen merkitystä koulussa tehtävässä työssä. Nuorisotyöllinen näkökulma tulee vahvasti esille, koska sosionomi toimi yläkouluikäisten parissa. Lisäksi kuvaan menetelmiä, joita sosionomi voi käyttää koulussa.

Sosiaalipedagogiikka tuli Suomeen vasta 1990-luvulla ja ensimmäinen suomenkielinen oppikirja ilmestyi vuonna 1997 (Hämäläinen ja Kurki). Sosiaalipedagogiikassa ei ole mitään tiettyjä menetelmiä, vaan työ muotoutuu työtekijän ja asiakkaan vuorovaikutuksessa. Kyse onkin oikeastaan ajattelutavasta, joka ohjaa työntekijää

ammattissaan ja jonka ihanteena on teorian ja käytännön vuorovaikutus. (Hämäläinen – Kurki 1997: 11, 33.)

Sosiaalipedagogiikka keskittyy ihmisen arkeen ja siihen, kuinka he siitä selviytyvät. Se pyrkii luomaan ratkaisuja, joiden tukemana yksilö kykenee toteuttamaan itseään parhaiten. Elämänhallinta on sosiaalipedagogisen työn keskeinen käsite, ihmistä pyritään tukemaan käytännön asioissa, tehtävissä, rutiineissa ja rooleissa. (Hämäläinen ym. 1997: 126.)

Sosiaalipedagogisesti suuntautunut työntekijä osallistuu toimintaan koko persoonallaan. Olennaisinta on asiakkaiden vuorovaikutus ja kommunikaatiotaitojen ymmärtävä työstäminen. Lähtökohtana on nähdä ihmiset ja tilanteet sellaisinaan sekä pyrkimys avoimeen kommunikaatioon. Ihmisen sosiaaliset suhteet hahmotetaan heidän traditioidensa ja oppimiskokemustensa kautta. (Hämäläinen ym. 1997: 128.)

Sosiaalipedagogiikassa on pohjimmiltaan kyse ajattelutavasta eli sosiaalipedagogisesta suuntautumisena sosiaaliin kysymyksiin, varsinkin yksilön ja yhteisön välisen suhteen ja yksilön yhteiskuntaan integroitumisen tarkasteluun. Toisaalta sosiaalipedagogiikan määritykset elävät ajan kassa, joten ei ole olemassa yhtä sosiaalipedagogiikkaa. Kuitenkin voidaan puhua yleisestä sosiaalipedagogisesta tehtävästä, joka on jäsentää ja toteuttaa sosiaalista kasvatusta, ja joka auttaa elämään yhteiskunnassa muiden ihmisten kanssa. Sosiaalipedagogiikan tehtävänä on myös tukea syrjäytyneitä ja onnettomia ihmisiä, niin että he kykenevät lopulta ottamaan vastuuta omasta itsestään ja ympäristönsä hyvinvoinnista. Tämän kautta he pystyvät kehittämään omaa elämänsä laadullisemmaksi ja inhimillisemmäksi. Sosiaalipedagogiikka on myös yksilön sosiaalista kasvatusta ja toisaalta se on sosiaalisten ongelmien kohtaamista. (Kurki ym. 2006: 9.)

Aikaisemmin sosiaalipedagogiikan keskipisteenä olivat vain lapset ja nuoret. Tänä päivänä sosiaalipedagogiikan katsotaan kuitenkin kattavan koko elämänkaaren. Tätä kautta myös esimerkiksi koulut joutuvat avautumaan erilaisille yhteistyömuodoille kun esimerkiksi koulukuraattorin työnkuvaan kuuluu oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Lasten nuorten kautta tulee koko heidän perheidensä elämäntilanne mukaan. Koulu ei enää voi olla oma suljettu yhteisö, vaan sen ja sosiaalityön välillä

pitää vallita yhteisymmärrys yleisen hyvinvoinnin edistämisestä. (Kurki ym. 2006, 10). Koulun kannalta sosiaalipedagoginen toimintatapa tarkoittaa kokonaisvaltaista oppilaan huomioon ottamista. Keskeistä on, että ihminen kuuluu yhteisöön ja että hän saa tukea samaan yhteisöön kuuluvilta jäseniltä. (Kurki ym. 2006: 150 – 151.)

Kurjen (2006) mukaan sosiaalipedagogiikka rakentuu sosiaalisesta ja pedagogisesta ajattelutavasta, joihin liittyy myös toiminnanmuoto. Näiden ajattelutapojen yhdistämisen periaate löytyy uudesta nuorisolaista, jonka mukaan on ”tukea nuoren kasvua ja itsenäistymistä, edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja”. Lähtökohtina mainitaan ”yhteisöllisyys, ihmisvastuu, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, tasa-arvo, monikulttuurisuus, kestävä kehitys sekä ympäristön ja elämän kunnioittaminen”. (Nuorisolaki 27.1.2006/72.) Kun puhutaan nuorisokasvatuksesta, määritykset sopivat hyvin arvo-, tavoite ja haastekeskusteluihin. (Kurki ym. 2006: 152.)

Nuorisotyö kannalta olisi luontevaa, että sillä olisi oma perustiede, mihin tukeutua. Tämä olisi suotavaa niin nuorisotyöllisen kehityksen kannalta kuin koulutuksen johdonmukaisuuden edistämiseksi. Suomalaisessa keskusteluissa omaa sijaansa on saanut sosiaalipedagogiikka, jonka tieteellisellä perinteellä ja teoriamuodostuksella on paljon yhtäläisyyksiä jo olemassa olevien nuorisotyöllisten teorioiden ja käytännön kysymysten kanssa. (Nivala - Saastamoinen 2010: 189.) Sosiaalipedagogiikka antaa nuorisotyölle kehyksen, jonka sisälle mahtuu niin nuorisotyöllinen luonne kuin sen teoreettinen ajatus toiminnallisesta kokonaisuudesta. Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsoen on tärkeää, että kasvatustyötä tarkastellaan ihmisen yhteiskuntasuhteita tarkasteltavana toimintana. Sosiaalipedagogiikka on tästä näkökulmasta niin teoriassa kuin käytännössä yhteiskuntasuhteiden pedagogiikkaa. (Nivala ym. 2010: 187.)

Sosiaalipedagogiikan keskeisimpiä teorian ja toiminnan alueita ovat nuoren kasvun tukeminen täyteen kansalaisuuteen, persoonan kehittyminen ja tulla yhteisönsä jäseneksi. Toisin sanoen pyritään löytämään vastausta siihen, miten nuorta voidaan tukea kasvatuksen alueella, jotta hänestä tulisi toimiva yksilö yhteisössään ja yhteiskunnassa, ja miten hän pystyy elämään arvokasta arkielämää entistä inhimillisemmässä ja oikeudenmukaisemmassa maailmassa. Sosiaalipedagogisella kasvatuseräajattelulla voisi siis olla yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen paikkansa



nuoren kasvatuksen kannalta (Nivala ym. 2010: 202). Sosiaalipedagoginen ajattelu lähtee yksilön kunnioittamisesta ja tukemisesta ainutkertaisena persoonana. Se tähtää myös osallistumisen, dialogin ja aitojen yhteisöllisten suhteiden kehittymiseen. Tärkeänä tavoitteena on myös aitojen kokemusten saavuttaminen, niistä oppiminen, valintojen tekeminen ja niihin sitoutuminen. Päällimmäisenä tavoitteena on, että nuori pystyy arvioimaan omaa elämäänsä ja antamaan sille suunnan. Tukea tarvitsevan nuoren kanssa työskentelevän työntekijän kannalta olisi tärkeää, että työntekijällä olisi jo koulutusvaiheessa mahdollisuus oman persoonansa herkistämiseen ja vahvistamiseen. (Nivala ym. 2010: 204.)

## 5.2 Sosiokulttuurinen innostaminen

Innostamisen menetelmät perustuvat osallistavaan sosiaalipedagogiikkaan, joka on sosiokulttuurista innostamista. Tarkoituksena on saada ihmiset vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Esimerkiksi koulussa on tarkoitus asettua menetelmällisesti sellaiseen dialogiin nuoren kanssa, joka mahdollistaa nuoren kohtaamisen ja hänen tarinansa. Innostamista ei kuitenkaan ole mahdollista mallintaa, koska jokainen yhteisö on omanlaisensa ja tarvitsee omat tulkintansa. Ajatuksena on, että ihmisiä voi yhdistää monin eri tavoin ja monin eri metodien avulla. (Kurki ym. 2006: 82.)

Tarkoituksena on saada muutosta aikaiseksi osallistumisen kautta. Kyse on aina vapaaehtoisuudesta. Tavoitteellisten innostamistavoitteiden kautta tarkoituksena on muuttaa ihmisen asenteita, niin yksilöllisiä kuin kollektiivisia ja myös sosiaalisia asenteita. Työtä tehdään ihmisen arjessa. Tällä metodilla on myönteinen vaikutus ihmisten sosiaalisten vaikeuksien voittamiseen. Merkityksellisenä pidetään, että ihminen ohjaa itse itseään ja ymmärtää, että ympäröivään todellisuuteen on mahdollisuus vaikuttaa. Ihmisen on myös hyvä ymmärtää, että osallistuminen yhteisöihin ja yhteiskunnan elämään on tärkeämpää kuin itsekeskeisten tavoitteiden saavuttaminen. Erilaisia tekniikoita ovat esimerkiksi ryhmätyötaidot tai erityistaidot, kuten teatteri, tanssi, musiikki ja kuvataide. (Mäkinen – Raatikainen – Rahikka – Saarnio 2009: 114 – 115.) Innostaminen on myös suunniteltua ja reflektoitua toimintaa, jota arvioidaan. Muuten se voi jäädä ainoastaan puheen tasolle ja itse toiminta jää puuttumaan. Koulussa esimerkiksi kouluympäristön suunnitteluun ja toimintaa vodaan esimerkiksi

ottaa mukaan kouluuyhteisöön kuuluvat jäsenet, myös oppilaat ja rakentaa yhdessä askel askeleelta parempi kouluympäristö. (Kurki ym. 2006: 82.)

Kurjen mukaan Meronino kirjoittaa, että innostaminen koostuu seuraavista elementeistä. Innostaminen pyrkii sosiaaliseen liikkeeseen ja muutokseen sen myötä. Innostaminen on kasvatusta, joka juurtuu aktiiviseen ja osallistavaan pedagogiikkaan. Innostamisen avulla pyritään madaltamaan kulttuurista yksinoikeutta vain eliiteille ja samalla annetaan jokaiselle mahdollisuus toimia oman elämänlaatunsa luojana ja aktiivisena yhteisönsä kehittäjänä. Innostamisen avulla voidaan luoda sosiaalisia ryhmiä ja vahvistaa niitä. Innostamisessa pyritään oma-aloitteellisuuteen, osallistamiseen sekä vuorovaikutteiseen toimintaan. Kaikki menetelmät eivät sovi innostamiseen. Innostamisella on kaksi peruspilaria, joista toinen on aattelis-filosofinen kehys ja toinen on filosofisesta kehyksestä nousevat menetelmät. Innostaminen on aina suunniteltua ja päämäärätietoista. Mitä tahansa sosiaalista osallistamista ei voida sanoa innostamiseksi, vaan toiminnot keskittyvät persoona ja yhteisö – käsitteiden ympärille. Innostaminen on vastavuoroisuuden väline yksilön ja yhteisön välillä. (Kurki 2008: 24 – 28.)

Innostamisen lähtökohtana on aina ihmisen arki tässä hetkessä. Toiminnot voivat kuitenkin esiintyä erilaisissa konteksteissa jokapäiväisessä elämässä. Samalla täytyy muistaa, että toiminnan lähtökohdat ovat avoimuus ja vapaaehtoisuus. Innostaminen pyrkii aina vahvistamaan kulttuurista (esimerkiksi: ideologinen, uskonnollinen tai poliittinen) identiteettiä, eikä tukahduttamaan mekanismeja. Koulussa innostamisella johdatellaan osallistavaan ja yhteen saattavaan toimintaan. Tarkoituksena on saada oppilas ilmaisemaan omaa persoonaansa paremmin ja sen myötä kehittämään yhteisöänsä yhdenvertaisesti samaan suuntaan muiden ihmisten kanssa, kohti inhimillistä yhteiskuntaa. (Kurki ym. 2006: 84.)

Toiminnallinen lähtökohta innostamisessa on ihmisen arkipäivä. Olla ja toimia siellä missä ihmiset elävät, kuten kaduille, toreille ja puistoissa. Ei jäädä toimistoihin tai muihin vastaaviin laitoksiin. Innostamisella on tarkoitus herätellä ihmisen persoonaan ja yhteisöä missä hän toimii, jotta hänen tietoisuutensa heräisi. Innostaminen on kuitenkin ensisijaisesti osallistumista. Ihminen itse on keskeisessä asemassa oman arkipäivänsä rakentamisessa ja tarpeidensa määrittelyssä. Hän osallistuu aktiivisesti

oman arkipäivänsä muuttamiseksi parempaan suuntaan. Laadultaan paremmaksi, solidaarisemmaksi ja välittävämmäksi kuin mitä se jo nyt on. (Kurki ym. 2006: 153.)

Työntekijällä ei kuitenkaan ole vähäpätöinen rooli, vaikka itse toteutus lähtee omasta itsestä. Ammatillinen työntekijä, innostaja, on tuki, koordinoija, motivoijia ja herkistäjä. Tehtävä on tärkeä, koska ihminen aitoa osallistumista ei synny ilman herkistymistä ja motivoitumista. Herkistämällä voidaan tarkoittaa ihmisen arkipäivän herättelemistä, heidän tietoisuutensa koskettamista. Herätellään ihmistä hänen omien intressien ja tarpeidensa mahdollisuuksista, pyritään saamaan ihmisen huomio kiinnittymään johonkin hänelle tärkeään, hänen oman elämänsä kannalta arvokkaaseen ja merkitykselliseen. Varsinainen motivaatio tulee siitä mitä ihminen itse haluaa. Työntekijän ja asiakkaan välinen suhde innostamisessa tulee olla aitoa. Suhteen tulee perustua autenttiseen minä – sinä dialogiin. Tärkeää tässä suhteessa on kunnioittaa ihmisen persoonallista arvokkuutta ja autonomiaa. Tämän suhteen kautta ihminen pystyy myös etsimään elämänsä kutsun ja tekee itse siihen liittyvät valinnat. Työntekijän tulee olla valmis väistymään silloin kun ihmisen, asiakkaan, omat voimavarat ovat lähteneet liikkeelle. (Kurki ym. 2006: 153.)

Sosiokulttuurisella innostamisella voi elävöittää koulun arkipäivää. Esimerkiksi koulukuraattori, jonka työn pitäisi olla perusluonteeltaan sosiaalipedagogista nuorisotyötä, innostamista, voitaisiin laajentaa koulukohtaiseksi. Kuraattorilla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti kulttuuriseen, sosiaaliseen ja non – formaaliseen työhön ja tämän kautta luoda hyviä puitteita kansalaisuuden rakentumiselle. (Kurki ym. 2006: 153.)

### 5.3 Dialogi

Dialogisuus on kahden ihmisen tasavertaista kommunikointia ja vuorovaikutusta. Ohjaaja ei ota ylempää asemaa, vaan kohtaa ihmisen tasavertaisena. Dialogisuudessa asiakkaan ja työntekijän tulisi kunnioittaa toistensa mielipiteitä, elämäntapaa ja määräysvaltaa omaan elämään. Avoimuus ja luottamuksellisuus ovat avain asemassa toimivassa asiakassuhteessa (Mäkinen – Raatikainen – Rahikka – Saarnio 2009: 138). Dialogi voi olla keskustelua itsensä kanssa, mutta miellyttävämpi kokemus syntyy usein kommunikoidessa toisten kanssa. Dialogi sopii myös erittäin hyvin ryhmätilanteisiin,

joissa jokainen voi jälkeinpäin peilata omia ajatuksiaan ja käsityksiään yhdessä tuotettuihin tietoihin. (Mäkinen ym. 2009: 140.)

Dialogi eli keskustelu tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Dialogikäsitettä voidaan pitää samana asiana keskustelun kanssa, mutta dialogissa korostuu kuuntelemisen tärkeys sekä keskustelun jatkuvuus. Samoilla sanoilla saattaa olla eri ihmisille erilainen merkitys, joten tilanteen mukaan jokainen tulkitsee sanojen merkityksiä. Dialogissa painotetaan vuorovaikutusta ja kuuntelua. Dialogissa tulisikin kuunnella puhujaa, ei vain puhetta. Keskustelun osapuolten tulisi arvostaa toisiaan ja yhdessä tulisi pyrkiä luomaan uusia oivalluksia. Dialogi on tärkeää kanssakäymistä toisten ihmisten välillä ja arvokas työskentelytapa sosionomin työssä. (Mäkinen ym. 2009: 138.)

Myös vuorovaikutuksessa dialogisuus on tärkeä käsite. Vuorovaikutus on vastavuoroinen suhde, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa dialogisuus luo parhaimmillaan uutta oppimista, lisää elämänhallintaa ja vahvistaa subjektiutta. Vuorovaikutusosaaminen pitää sisällään kaikki kommunikoinnin ja suhteiden luomisen taidot. Tärkeää on myös vastavuoroisuus, jossa pyritään molemminpuoliseen ymmärrykseen ohjaajan ja asiakkaan välillä ja siinä otetaan huomioon molempien vaatimukset. Dialogisuudessa molemmat voivat muuttaa mielipiteitään ja asenteitaan sekä oppia uutta. Luottamuksellinen suhde luo edellytykset dialogiselle vuorovaikutukselle. Ilman sitä asiakas saattaa kokea tilanteet uhkaavana, jos työntekijä esittää erilaisia mielipiteitään ja ajatuksiaan. (Mäkinen ym. 2009: 139.)

#### 5.4 Ryhmätyö työmenetelmänä

Sosiaalialalla ryhmätyön merkitys on jatkuvassa kasvussa. Sen on huomattu saavan hedelmällistä muutosta aikaiseksi asiakkaiden keskuudessa. Tavoitteena on yksilöiden ja perheiden tukeminen ja selviytyminen nyky-yhteiskunnassa. Ryhmät ovat erilaisia ja niiden toiminta voi olla pitkäkestoista, tai ne voivat kokoontua rajatun määrän kertoja. Ryhmät voivat myös olla suljettuja tai avoimia. Suljettuun ryhmään ei pääse enää ilmoittautumispäivän jälkeen. Uusia jäseniä ei otetaan jo alkaneeseen ryhmään kun taas avoimeen ryhmään voi tulla sen toiminnan varrella. Ryhmän vetäjänä voi toimia

yksi tai kaksi ohjaajaa. Vetäjien määrää riippuu ryhmän tarkoitusperistä ja koosta. Kahden ohjaajan käyttö mahdollistaa, että toinen on keskittyy toimimiseen ja toinen selkeämmin havainnollistamiseen ja tarkkailuun. (Mäkinen ym. 2009: 147.)

Ryhmässä voi olla keskeisenä toimintamuotona keskustelu, tai se voi koostua leikeistä ja harjoitteista. Ryhmä on voinut muodostua vapaaehtoiselta pohjalta, tai sitten se on voinut olla pakollista, jolloin sen on koonnut alan ammattilainen. Ryhmä voi myös olla jäsenten rakentama, jolloin ryhmä toimii ilman ammattimaista ohjaajaa. Ryhmät voivat olla eri kokoisia. Pienessä ryhmässä keskinäinen vuorovaikutus on helppoa kun taas suuressa ryhmässä voi olla yhteinen intressi tai ilmiö, minkä vuoksi se kokoontuu. Nämä seikat on ohjaajan otettava huomioon ryhmää kootessaan. Ohjaajan tehtävään kuuluu myös ryhmän tavoitteiden pitäminen linjassa ja niiden avaaminen. (Mäkinen ym. 2009: 147 – 148.)

Jotkut sanovat, että ryhmässä toimiminen antaa pysyvämpiä muutosmahdollisuuksia, koska sosiaalisille taidoille on harjaantumisen mahdollisuus ja ryhmä mahdollistuu myös palautteen saaminen. Lisäksi ryhmä jakaa usein samoja kokemuksia, vaikeiksi ja päämääriä ja niiden käsittely edesauttaa yksilöiden elämänmuutosta. (Mäkinen ym. 2009: 148.)

Tarkoitus on tärkeää määritellä kun toimitaan ryhmässä, koska se kertoo miksi ryhmä on olemassa. Kaikkein ryhmään liittyvään, kuten sääntöjen, kokoonpanon ja toiminnan tulee tukea tarkoitusta. Pois tupakasta -ryhmän tarkoitus voisi olla esimerkiksi lopettaa tupakoiminen ja sitä tuetaan (Niemistö 2002: 46). Ryhmissä on yleensä kaksi tavoitetta tunnetavoite ja asiatavoite. Asiatavoite määrittyy tarkoituksen kautta ja tunnetavoite taas muodostuu ryhmän halusta pysyä yhtenäisenä ryhmänä. Ryhmässä on myös sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä. Sisäiset tekijät ovat yksilöiden toimintamalleja esimerkiksi ihmisten erilaisuus ja ryhmänohjaajan toiminta. Ympäristö, käytännön järjestelyt ovat puolestaan ulkoisia tekijöitä. (Mäkinen ym. 2009: 149.)

Teoriaosuudet valikoituivat lukemieni tutkimusten pohjalta, Pohjola (2011) nuorityö koulussa ja Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia, koulua ja elämää –hanke (2003 – 2005). Näiden tutkimusten perusteella valitsin teoriaosuudessa esiintyvät osa-alueet. Teoriaosuudessa olen antanut lukijalle kuvauksen nuoren kehitysvaiheista ja

kasvatukseen liittyvistä perustavoitteita. Kuvasin myös koulua ja oppimista. Tarkastelin myös sosiaalipedagogiikkaa ja sen kolmea menetelmää.

## **6 Opinnäytetyön toteutus**

### **6.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys**

Tutkimusongelmana on sosionomin työ koulussa. Ongelman keskiössä on kysymys voiko sosionomi tukea yläkoulun oppilaan koulunkäyntiä sosiaalipedagogisen työotteiden avulla koulussa. Oletuksena on, että sosionomi pystyy tukemaan oppilaan koulunkäyntiä. Tämän johtopäätöksen teen aiemmin esitellyn Pohjolan (2010) tutkimuksen perusteella.

Tutkimuskysymyksenä opinnäytetyössäni on ”Miten sosionomi kokee voivansa tukea yläkoulun oppilaiden koulunkäyntiä sosiaalipedagogisen työotteiden avulla yläkoulussa?”. Haluan antaa sosionomin kokemusperäisen tulkinnan siitä, minkälaista sosionomin työ on koulussa. Haastattelun avulla halusin avata tätä kysymystä ja luoda vastausten perusteella johtopäätökset hyödyntäen teoriaosuutta. Kaikki kysymykset, joita oli viisi, liikkuvat saman aiheen ympärillä (ks. liite 1). Haastattelutilanne oli mahdollisimman avoin ja vapaa, jotta haastateltavalla olisi mahdollisuus mennä syvälle omiin kokemuksiinsa. Päädyin syvähaastattelumuotoon, koska oman tulkintani oli, että syvähaastattelumuotoa käyttäen pystyn saamaan kattavimman kuvan sosionomin työstä koulussa.

### **6.2 Prosessi**

Aloitin opinnäytetyön tekemisen syksyllä 2010. Keräsin teoretietoa syksyn ja alkukevään ajan ja sovin alkukeväästä haastatteluajan sosionomin kanssa. Pyrin muodostamaan kysymykset sellaisiksi, joilla ajattelin saavani mahdollisimman paljon syvällistä tietoa tutkimusongelman vastauksia varten. Punnitsin kysymyksiä kauan ja harkiten. Kun kysymykset olivat valmiita, tein haastattelun. Haastattelutavaksi valitsin syvähaastattelun, koska se antaa kirjaimellisesti syvemmän ja avoimemman näkemyksen haastateltavan kokemuksista. Haastattelu oli keskustelunomaista ja

spontaania tiedonvaihtoa. Jaoin haastattelun kahteen kertaan, jotta pystyin palaamaan ensimmäisellä kerralla nousseisiin aiheisiin. Tein haastattelut maltillisesti ja taukoja pitäen. Näin toivoin saavani kattavan kuvan haastateltavan työstä koulussa ja kaikesta siihen liittyvästä muusta työstä. Haastateltava kertoi kuitenkin suhteellisen vähäsanaisesti työstään ja jouduin käyttämään tarkentavia kysymyksiä, jotta sain kaiken tarvitsemani tiedon.

### 6.3 Metodologia

#### 6.3.1 Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Ihmisen omaa kokemusta koskevassa työssä oli luonnollista valita kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmuoto. Työn tarkoitus on ollut ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ilmiötä sekä tehdä siitä tulkintoja. Määrällisessä tutkimuksessa eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa pysytään tiukasti viitekehyksen rajoissa, kun taas laadullisessa tutkimuksessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön syventävään ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään tapauksia ja niissä esiintyviä erityispiirteitä. Koska informantteja on usein vähemmän kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, aineistoon voi tutustua syvemmin ja perusteellisemmin. Ihmisen ajatukset ja kokemukset ovat tärkeitä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija ja tutkittava ovat suorassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Toteutin tiedonkeruun syvähaastattelemalla sosionomia, joka oli työskennellyt koulussa. (Kananen 2008: 24 – 25, Metsämuuronen 2008: 41.)

Sosionomin työstä koulussa ei ole juurikaan tutkittua tietoa ja käytännön kokemukset ovat vähäisiä. Tarkoituksena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää niin yhteiskunnallisella kuin myös yksityisellä tasolla, käytännön ja jatkokehittelyn toteutuksessa. Koska on kyse yhdestä haastateltavasta, en voi olla varma, kuvaavatko kokemukset ilmiötä laajemmin. Haastateltavan omilla merkityssisällöillä ja ympäristöllä on kuitenkin vaikutus haastateltavan kokemiin asioihin. Laadullinen tutkimus pyrkii merkityssisältöjen avaamiseen. Tulkinta antaa malleja, kehittämiskohteita, toimintaperiaatteita ja kuvauksia tutkittavasta asiasta. (Vilkkä 2005: 97 – 98.)

### 6.3.2 Tutkimuksen analysointi

Ennen analyysin aloittamista litteroin haastattelun ja luin haastatteluaineiston useaan kertaan läpi. Näin sain hyvän kuvan vastauksista ja analysointi helpottui. Tutkittava ilmiö määräytyi opinnäytetyön tarkoituksen ja teorian mukaan. Valitsin teemoittelun analyysimenetelmäksi, koska tein syvähaastattelun. Halusin teemoittaa aineiston selkeyttääkseni omaa työtäni. Jaottelin aineiston kokonaisuuksiksi, joita oli helpompi käsitellä. Samalla jätin pois ne haastatteluosuudet, jotka eivät olleet olennaisia työni kannalta. Jaottelun jälkeen aloitin varsinaisen analysoinnin ja jaoin aineiston teemoihin. (Kananen 2008: 88 – 91.) Teemat muodostuivat kysymysten (ks. liite 1) pohjalta.

### 6.3.3 Syvähaastattelu

Aaltolan ja Vallin (2001) mukaan syvähaastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi on perusteltua silloin, kun on tarkoitus etsiä jotain rajattua yksitistä tietoa tai tutkijaa kiinnostaa jokin poikkeava, uusi lähestymistapa tai asiantuntijan näkemys. (Aaltola - Valli 2001: 44.)

Syvähaastattelu on lähellä laadullisen haastattelutyypin ominaisuuksia. Se on keskustelevaa ja spontaania tiedonvaihtoa. Kysyjä ei ole tiiviisti sidoksissa etukäteen laadittuihin kysymyksiin. Kysymysten ollessa strukturoimattomia, haastateltavan on helppo puhua siitä, mikä hänelle on tärkeää. Syvähaastattelun pohja on vapaassa vuorovaikutuksellisuudessa. Tiedonkeruun ja analysoinnin välillä on vaikea tehdä rajaa kun puhutaan syvähaastattelusta. Kuten Korteinen tutkimuksessaan selvittää, haastattelukertoja voi olla useita, mutta jo yhdelläkin kerralla voidaan päästä syvähaastattelunomaiseen tilanteeseen kuitenkin edellyttäen, että aihe on melko suppea. (Aaltola ym. 2001: 43 – 44.)

Aloitin aineiston tulkitsemisen haastattelun litteroinnilla. Kun se oli tehty pyrin karkeasti luokittelemaan keskeisimmät esille tulleet seikat. Analysoin aineiston teemoittelun avulla. Vastauksista nousseita teemoja vertasin teoriapohjan keskeisiin periaatteisiin. Arvioin myös, kuinka vastaukset korreloivat teorian kanssa ja tämän pohjalta tein johtopäätökset ja pohdinnan. (Muronen 2008: 50.)



#### 6.4 Eettisyys

Pyrin olemaan mahdollisimman avoin ja vastaamaan kaikkiin haastateltavan kysymyksiin, joita hänellä oli haastattelun aikana. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja kerroin mitä tutkin ja miksi. Kerroin myös, että nauhoitan ja litteroin haastattelun. Selvitin haastateltavalle, että hän pysyisi täysin anonyyminä koko tutkimuksen ajan. Olen noudattanut työssäni hyvää tieteellistä käytäntöä. Se tarkoittaa, että olen käyttänyt tiedeyhteison hyväksymiä tiedonkeruu- ja tutkimusmenetelmiä. Hyvä tutkimuksen teorian tuntemus on myös olennainen osa tutkimusetiikkaa. Avainasemassa ovat olleet tarkkuus, asianmukaisuus ja rehellisyys. Haastateltavaa ei myöskään ole ollut tarkoitus asettaa huonoon valoon millään tavalla. (Vilka 2005: 29 – 33.)

Halusin pitää haastattelun rentona ja positiivisena ja koin, että joidenkin kysymysten kohdalla haastateltavalle saattaisi tulla epä mukava olo. Tähdensin haastattelun alussa, että haluan nimenomaan haastateltavan näkemyksen ja että olen kiinnostunut hänen henkilökohtaisesta ammatillisesta kokemuksestaan, jotta ei tulisi mitään kiusallisia tilanteita. En siis pyrkinyt faktatiedon keruuseen ja sen arvioimiseen, vaan pikemminkin haastateltavan kokemuseräisen tiedon saantiin. Se, että haastateltava ymmärtää, mistä opinnäytetyössä on kysymys ja mihin opinnäytetyöhön annettavia vastauksia käytetään, on erittäin tärkeää. (Tuomi – Sarajärvi 2002: 128.)

#### 6.5 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että toteuttaminen ja luotettavuus ovat lujasti yhteydessä toisiinsa. Tutkimuskohteen ja tulkitun aineiston tulee olla yhteensopivia ja satunnaiset tai epäolennaiset seikat eivät saa vaikuttaa johtopäätöksiin. Viime kädessä tutkijan oma rehellisyys on ainoa luotettavuuden mittari, koska tehdessään työtä tutkija vaikuttaa työhön omilla valinnoillaan. Valintojen kohdalla tutkijan täytyykin aina miettiä vaihtoehtoja. Työn luotettavuutta tulee reflektoida suhteessa teoriaan ja tuoda selkeästi ilmi, miksi ja miten työtä on tehty. Tutkijan tulee myös arvioida ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta työn tavoitteidensa kannalta. (Vilka 2005: 158 – 159.)

Tein haastattelun 28.6.2011 kahdessa osassa. Ensimmäisessä osiossa esitin kysymykset (ks. liite 1). Toisessa osiossa esitin tarkentavia lisäkysymyksiä, jotka pohjautui ensimmäisessä osiossa saatuihin tietoihin. Haastattelu tapahtui yhden päivän aikana. Osioiden välillä oli kolme tuntia, jotta pystyin miettimään mitä vastauksia halusin tarkentaa. Ennen haastattelua kerroin haastateltavalle, että miksi haastattelen häntä. Kerroin myös miten olin opinnäytetyöni kanssa edennyt ja mikä tarkoitus työlläni on.

Oma tulkintani vastauksista ja oikeiden analyysimenetelmien käyttö sekä oma vaikutukseni haastattelun kulkuun ovat seikkoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Pyrin tarkoin ja huolellisesti valitsemaan tutkimuksen kannalta tärkeimmät keinot pohtimalla kysymyksien sisältöä ja sanamuotoja. Täydellistä objektiivisuutta on lähes mahdotonta saavuttaa, koska tuloksiin vaikuttavat aina inhimilliset tekijät, kuten tutkijan valitseman tutkimuksen näkökulman, tutkittava kohde ja tutkimusmenetelmät. Subjektiivisuuden tiedostaminen tutkijan näkökulmasta riittää, jotta objektiivisuus syntyy. Tulkinnanvaraisuutta on myös kielessä, sillä ihmiset ymmärtävät asioita eri tavalla. Mahdollinen virheiden tiedostaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pienentää riskiä heikentää työn laatua. (Kananen 2008: 121 – 122.) Olenkin pyrkinyt refleктоimaan omaa toimintaani opinnäytetyön eri vaiheissa.

Minun ja haastateltavan välinen vuorovaikutus oli väistämättä läsnä, vaikka pyrin siihen, että en johdattele tai vaikuta vastauksiin. Tämä on voinut vaikuttaa alitajuisesti siihen, miten haastateltava on vastannut kysymyksiin. Hän on saattanut vastata kysymyksiin, niin kuin olen hänen olettanut vastaavan, vaikka korostinkin, että vastauksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Haastateltava saattoi kuitenkin hieman kaunistella vastauksia, mikä on haastateltavalle suhteellisen yleistä. Tutkijan vaikutus haastateltavaan on ilmeistä, mutta sen tiedostaminen voi pienentää vaikutuksen osaa. (Kananen 2008: 122.)

## **7 Analyysin tulokset**

### **7.1 Nuorisotyön toteutuminen koulussa**

Syvähaastattelin yhtä sosionomia, joka oli nuorisoasiainkeskuksen palkkaama. Sosionomi työskenteli puolitoista vuotta eräässä helsinkiläisessä yläkoulussa, enimmäkseen 13 - 15 -vuotiaiden kanssa. Sosionomilla ei ollut aikaisempaa kokemusta koulussa työskentelystä, mutta kiinnostus uutta työmuotoa kohtaan oli kiitettävää tasoa. Sosionomilla oli kuitenkin vankka kokemus nuorten kanssa työskentelystä. Hän oli toiminut nuorisoasiainkeskuksen palveluksessa 5 vuotta. Koulu oli kuitenkin erilainen toimintaympäristö, missä sosionomi oli aikaisemmin tottunut työskentelemään, mutta haastavaa työtä sosionomi osasi odottaa.

Aluksi sosionomi koki, että hän on koulussa aikuislisäresurssi, jonka olemassaoloa alettiin vasta vuoden yhteistoiminnan jälkeen ymmärtämään. Työn alkaessa sosionomi oli ihmetyksen aihe niin opettajien kuin oppilaiden keskuudessa. Mikään taho ei oikein osannut sanoa mistä olisi kannattanut aloittaa, joten sosionomi aloitti työnsä keskusteluilla rehtorin kanssa koulun tarpeista. Sosionomi oli kuitenkin jo ennen toiminnan alkamista suunnitellut mahdollisen viikkorytmin, jonka hän esitteli rehtorille ja muulle henkilökunnalle. Tätä pohjaa muokaten toiminta lähti käyntiin koko ajan muuttuvassa päivä/viikko työrytmissä.

Toiminta muokkautui lähinnä sosionomin ja koulun henkilökunnan välillä käytyjen keskustelujen pohjalta, joissa huomioitiin koululta nousevat tarpeet ja sosionomin vahvuudet ja osaaminen. Nuorisoasiainkeskuksella ja opetusvirastolla ei ollut yhteistä linjaa, siitä minkälainen rooli sosionomilla voisi koululla olla. Tätä keskustelua aloitettiin sosionomin työskennellessä koululla. Sosionomi toivoi, että työmuodolle saataisiin selkeä runko, mutta vaikka virastojen välinen keskustelu oli avattu, ei se ennättänyt tuottaa tulosta ennen kuin sosionomin työt jo loppuivat koulussa. Sosionomi kävi kuitenkin keskusteluja heti alusta alkaen nuorisoasiainkeskuksen suunnittelijan ja sosionomin lähiesimiehen kanssa. Nämä keskustelut pitivät sosionomin nuorisoasiainkeskuksen nuorisotyöllisessä linjassa ja antoivat jonkinlaisen rungon työlle. Linjaukset eivät olleet kuitenkaan yhtä selkeästi toteutettavissa koululla kuin esimerkiksi nuorisotalolla.

*Nuorisoasiainkeskus ja opetusvirasto on vasta nyt käynnistänyt keskustelua yhteistyöstä. Tämä työ ei löydy mistään rakenteista, vaan koululla toimiminen on hyvin persoonien välistä kohtaamista. Koulun*

*kanssa tehtävän yhteistyön ytimessä on just ne kontaktiopettajat, johon sai luotua kontaktin, vaikka tukioppilastoiminnan kautta. Opettajien ja muun henkilökunnan vaihtuessa kontaktit luodaan uudestaan, yksilö tasolla.*

Haastateltu 28.6.2011.

Sosionomin työote perustui sosiaalipedagogiseen viitekehykseen kuitenkin vahvasti huomioiden nuorisotyöllisen näkökulman. Työ oli pääsääntöisesti yläkoululaisen kanssa tehtävää työtä. Sosionomi mielestä koulussa oli omat toimintatapansa ja siihen nuorisotoiminnallinen työmuodon mukauttaminen ei ollut kovinkaan luontevaa. Sosionomin mukaan työtä tällaisenaan ei ollut ennen toteutettu, lukuun ottamatta joitain hanke pohjaisia kokeiluja. Toisin sanoen sosionomilla ei ollut taustaa mihin verrata, tai mistä ottaa mallia. Sosionomi lähti työhön oman osaamisensa kautta ja kohdisti työn painopistettä sinne missä sitä tarvittiin, oman ammatillisuuden asettamissa rajoissa. Sosionomi koki, että hänen huomioon ottaminen koulun arjessa oli aluksi varsin hankalaa. Hän tunsu itsensä aina hiukan ulkopuoliseksi, mitä hän tavallaan olikin, koska ei ollut osa koulun opettajakuntaa tai muuta henkilökuntaa.

Sosionomin mukaan oman osaamisen ja käytettävyyden markkinoiminen oli suuressa osassa alkutaipaletta. Nuorisotyöllistä toimintamallia ei ole suunniteltu koulun oloihin tai sen ympäristökulttuuriin, vaan pikemminkin vapaa-ajanvieron tapoihin, mihin koulu aika lähtökohtaisesti ei kuulu. Sosionomin mukaan yhteisöllisyyden luominen niin kouluissa kuin myös nuorisosiainkeskuksen toiminnoissa voidaan laskea samaksi päämääräksi ja osaksi lasten ja nuorten hyvinvointia. Tämä oli seikka, missä voitiin nähdä yhtäläisyyksiä koulun ja nuorisosiainkeskuksen linjausten kanssa.

## 7.2 Sosionomin työ koulussa

Maanantaisin ja torstaisin sosionomi oli koululla. Hän toimi aktiivisesti välituntien aikana ja loi kontakteja oppilaisiin, opettajiin ja koulun muuhun henkilökuntaan. Tiistaisin sosionomilla oli kokouspäivä, joka oli osa nuorisosiainkeskuksen viikkorytmiä. Keskiviikkoisin oli kerhopäivä, jolloin oli sählykerho ja tyttökerho. Perjantait oli jätetty vapaiksi, jotta sosionomi pystyi vastaamaan nopeasti ja yllättäen nouseviin haasteisiin,

kuten taksvärkkipäivän suunnitteluun ja toetukseen koululla, koulun retkiin, leirikoulun suunnitteluun ja 7. luokkalaisten ryhmäytyksiin. Sosionomi paikkasi myös satunnaisia poissaoloja ja viikonloppuiltoja nuorisotaloilla. Sosionomi halusi osallistua paikkaustoimintaan, koska koulun nuoret kävivät myös kantakaupungin nuorisotaloilla.

Kyseisessä yläkoulussa syksyllä 2009 alkanut remontti sulki oppilaskunnan ylläpitämän ”Motoklubin”, joka oli luokkahuoneen kokoinen tila, johon koulun oppilaat saivat mennä välituntien aikana viettämään aikaa. Sosionomin mukaan rehtorin kanssa käydyissä keskusteluissa sosionomin oli tarkoitus käyttää Motoklubia tukikohtanaan, mutta remontti esti tämän. Motoklubia korvaamaan perustettiin koulun aulaan tila, joka nimettiin Lojumoksi. Remontin valmistuttua Lojumon toimintojen oli tarkoitus siirtyä Motoklubin remontoituihin tiloihin. Lojumossa sosionomi päivysti lähinnä ruokavälituntien aikana pääsääntöisesti maanantaisin ja torstaisin. Lojumon sisustuksessa käytettiin Motoklubin huonekaluja. Lojumon sisustuksen suunnittelussa oli mukana koulussa Taksvärkkipäiväänsä viettäneitä oppilaita.

*Taksvärkkipäivänä oli aikaa puhua oppilaide kanssa. Se ei ollu mitenkään väkisin puhumista, vaan puhuttiin ihan oikeista asioista niiden elämässä.*

Haastateltu 28.6.2011.

Lojumossa oli myös lukollinen lasikaappi, jossa oli esitteitä eri aiheista ja oppilaille panttia vastaan lautapelejä. Lisäksi Lojumossa oli esillä mainostusta nuorille suunnatuista kampanjoista ja tapahtumista. Sosionomilla oli myös satunnaisesti kannettava tietokone mukana, jota oppilaat saivat käyttää tiedon hankintaan.

Sosionomin mukaan Lojumo toimi oppilaiden ja hänen kohtaauspaikkana. Lojumossa mahdollistui oppilaiden kohtaaminen rennosti ja ilman osallistumis- tai ilmoittautumispakkoa. Oppilaat tulivat viettämään koulupäivän vapaa - aikahetkiä, eli välitunteja, Lojumoon. Se antoi sosionomille ajan ja paikan, missä kuulla ja kohdata nuoria. Nuoret tulivat välillä kertomaan asioitaan sosionomille kun he kokivat, että tilanne salli sen. Lojumon sijainti kuitenkin aiheutti omat haasteensa, koska tila oli aula, missä ihmisiä kulki edestakaisin eikä rauhaisaa ollut juuri koskaan. Lojumon aktiivikäyttäjät olivat pääsääntöisesti 7.- ja 8. -luokkalaisia. Oppilaat lainasivat

mielellään lautapelejä ja haastoivat sosionomin kahdenkeskisiin peleihin. Näissä tilanteissa sosionomilla oli mahdollisuus lähempään kanssakäymiseen oppilaiden kanssa. Näistä usein seurasi niin sanottu haaste seuraavalle ruokavälitunnille, jonka sosionomi tulkitsi myös mahdolliseksi keskusteluhetkeksi.

Lojumon tiloissa järjestettiin myös peliturnauksia, joihin osallistui yleensä useampi oppilas, jolloin sosionomin mukaan ryhmän hallintataidot olivat koetuksella. Muutenkin Lojumon tila vaati sosionomilta ryhmänhallintataitoja, jotka tulivat tarpeeseen monissa tilanteissa, kuten esimerkiksi yhteistyössä sosiaaliviraston ehkäisevän päihdetyön yksikön Kloorin kanssa järjestetyssä päihdeviikkovisassa. Visaan osallistui noin 150 oppilasta. Sosionomi koordinoi ja hoiti kaikki käytännön järjestelyt visailua varten. Lojumo toimi myös koulun sisäisten ryhmien, kuten tukioppilaiden ja oppilaskunnan kokoontumispaikkana. Näissä ryhmissä sosionomi toimi usein neuvonantajana, kuten esimerkiksi kuinka disco järjestelyt kannattaa hoitaa, mistä saa varata laitteita jne. Lojumo oli sosionomille olennainen paikka, missä hän sai todellisen kontaktin moneen nuoreen. Lojumo toimi sosionomin mukaan hänen toimistonaan ja oli tämän takia tärkeä paikka hänelle.

Avasin Lojumon toimintaa hieman enemmän kuin mitä tulen tekemään muiden toimintaosa-alueiden suhteen, koska Lojumossa toimiminen oli sosionomin mukaan sitä todellista koulussa työskentelyä.

### 7.3 Koulussa toimivat ryhmät

Sosionomi toimi pääsääntöisesti ryhmien kanssa. Yksilöllistä ohjausta sosionomi ei juuri harjoittanut, lukuun ottamatta muutamaa tapausta, jotka koulu selvitti omien toimintatapojensa mukaisesti. Sosionomille ryhmien kanssa toimiminen oli ominaista ja se oli juurikin sitä erityisosaamista, jota koulussa kaivattiin.

Koulussa toimi oppilaskunta, jonka kanssa sosionomi teki yhteistyötä erilasten toimintamuotojen parissa. Sosionomin mukaan oppilaskunta oli erittäin aktiivinen ja heidän sitoutumisensa erilaisten tapahtumien järjestämiseen oli ihailtavaa. Heidän lukuvuoden 2009 - 2010 toimintaansa kuului discojen järjestäminen, oppilaskunnan vaalien organisoiminen, Hesari Nuorten äänen avoimeen foorumiin osallistuminen ja

erilaisten teemallisten päivien suunnittelu ja toteutus. Sosionomi oli monissa näistä mukana aikuisena. Toisin sanoen hän piti huolen siitä, että toiminnon toteutettiin realistisissa puitteissa.

Sosionomin mukaan koulussa toimi myös erittäin tehokas tukioppilastoiminta ja heidän kanssaan haastateltava toimi aktiivisesti erityisesti 7. -luokkalaisten ryhmäytysten osalta. Sosionomi oli myös mukana uusien tukioppilaiden koulutuksessa, joka tapahtui nuorisoasiainkeskuksen tiloissa.

Hesan Nuorten ääni, alueelliseen vaikuttajaryhmän toiminta ei tapahtunut kouluaikana tai koulun tiloissa, mutta sosionomi oli tässäkin ryhmätoimintamuodossa mukana aina tarvittaessa. Vaikuttajaryhmän – ryhmän koonnin koululla toteutti sosionomi.

Sosionomin kertoi myös, että hän pyrki toimimaan yksittäisten luokkien kanssa, mutta se jäi kahteen tai kolmeen yksittäiskertaan, joista ei seurannut jatkumoa.

#### 7.4 Ryhmätoimintamuotoja

Kuten totesin jo aiemmin sosionomi toimi koululla pääsääntöisesti ryhmien kanssa. Yksilöohjausta tapahtui hyvin vähän. Sosionomin mukaan yleisesti koulun ilmapiiri ja erityisesti välituntien lyhyys karsi henkilökohtaisista asioista puhumisen. Koulussa myös Lojumon sijainti asetti omat haasteensa henkilökohtaiselle kohtaamiselle.

Tässä esittelen joitain olennaisia ryhmätoimintamuotoja, joihin sosionomi osallistui aktiivisesti.

Ryhmäytys on osa nuorisoasiainkeskuksen tarjoamaa toimintaa, joka toteutuu yhteistyössä koulun kanssa. Ryhmäytykset ovat 7.-luokkalaisille. Ryhmäytyksen tarkoituksena on tutustuttaa uudet oppilaat toisiinsa toiminnallisilla menetelmin. Kyseisessä koulussa, missä sosionomi toimi, ryhmäytys toteutui hänen suunnittelemanaan. Suunnittelu tapahtui yhteistyössä 7. luokan luokanohjaajien kanssa, mutta päävastuu oli sosionomilla. Toteutukseen sosionomi osallistui koordinoivana osapuolena.

Sosionomi osallistui myös leirikoulutoimintaan. Sosionomi oli mukana 8.-luokkalaisten kolmipäiväisessä leirikoulussa Pajulahdessa. Sosionomilla oli oma ilmaisutaidollinen tunti leirikoulussa, johon kaikki ryhmät osallistuivat vuorotellen. Muutoin sosionomi osallistui opettajien rinnalla muihin leirikoulun toimintoihin ja valvontoihin. Sosionomin mukaan leirikouluissa nuoriin sai hyvän kontaktin, koska leirikoulussa suurin osa ajasta oli vapaamuotoista oleskelua, jolloin yhdessä tekemisille ja keskusteluille jäi tilaa.

Sosionomi järjesti koululla erilaisia kerhoja, joiden järjestäminen lähti sosionomin ja rehtorin yhteisestä näkemyksestä. Sosionomi järjesti tyttökerhon, joka kuitenkin kuihtui vähäisen osallistujamäärän vuoksi. Sählykerho puolestaan toimi hyvin ja kesti koko sen ajan kun sosionomi oli sitä vetämässä koulussa. Sosionomi järjesti koululle myös teatterikerhon, mutta ei itse ollut sitä vetämässä, koska se ei ollut hänen osaamisalueen vahvimpia puolia. Kerhoa vetämään palkattiin ulkopuolinen tuntityöntekijä. Sosionomi oli kuitenkin aktiivisesti yhteydessä tuntityöntekijään ja he sopivat käytännön järjestelyistä yhdessä.

Sosionomi järjesti myös yhdessä opettajien kanssa lasten oikeuksien päivänä tapahtuman, johon sisältyi ennakkotyöskentelyä koko koulun oppilaiden osalta. Lopputuloksena oli tunnin kestävä aamunavaus, jonka sosionomi veti. Aamunavaus piti sisällään tanssia, itse tehdyn rapbiisin, maalatun seinälakanan ja yhteislaulua. Kaikki osa-alueet sisälsivät lapsen oikeuksien tematiikkaa.

8. luokan terveystiedon seksuaalikasvatustunneille sosionomi ehdotti vaihtoehtoa, johon opettajat tarttuivat innokkaasti. Nuorisosiainkeskuksen Narrin näyttämö järjesti osallistavan forumteatteriesityksen, joka käsitteli seksuaalisuutta ja sen rajoja. Sosionomi vei oppilaat luokittain katsomaan esitystä, johon sisältyi myös jatkotehtäviä seuraavalla terveystiedontunnilla tehtäväksi.

Sosionomin mukaan esille nousi myös parkkitoiminnan käynnistäminen, mutta se ei koskaan toteutunut, koska opetusvirasto ei antanut siihen lupaa. Parkkitoiminta olisi tiivistettynä tarkoittanut, että opettajat olisivat voineet lähettää oppilaita sosionomin luokse, jos oppilas oli häiriöksi tunnilla. Sosionomin tehtävänä olisi ollut käsitellä asiaa oppilaan kanssa.



## 7.5 Sosionomi koulun voimavarana

Suurelta osin sosionomin työ koostui oppilaiden innostamisesta erilaisiin toimintoihin, kuten kerhoihin ja välintuntisin tapahtuvaan toimintaan. Koulu ja varsinkin rehtori olivat erittäin myönteellisiä sosionomin tullessa toimimaan kouluun innostajana. Rehtori piti varsin edistyksellisenä sitä, että yhteistyötä tehdään eri virastojen välillä. Sosionomin mukaan yhteistyömuoto jäi kuitenkin suhteellisen pinnalliseksi. Se ei juurtunut työmuodoksi, vaan toimi ainoastaan niin kauan kun sosionomi oli koulussa. Sosionomi jätti kuitenkin oman leimansa koulun toimintaan esimerkiksi aloittamalla ryhmätykset 7.-luokkalaisille. Ryhmätykset toteutuvat edelleen, vaikka sosionomi ei enää toimi koulussa. Muita sosionomin vetämiä toimintoja koulussa ei enää toteuteta.

Sosionomin työ oli suurelta osin ennaltaehkäisevää työtä, joka katsottiin erittäin tärkeäksi, varsinkin koulun kuraattorin mielestä. Voisi kuvailla, että sosionomin työ sijoittui opettajien ja kuraattorin välimaastoon. Esimerkiksi kiusaamistilanteissa sosionomilla oli enemmän aikaa paneutua tilanteisiin kuin opettajilla, jotka joutuivat pitämään tunteja ja heillä oli aikaa vain välitunnin verran selvittää tilannetta. Sosionomin mukaan opettajat kokivat, että sosionomilla voisi olla paikka koulussa, koska hänellä oli koulutustaustansa ansiosta toisenlainen näkökulma nuoreen. Opettajat ja rehtori pitivät yhteistyötä hyvänä ja kehittämisen arvoisena.

Vaikka sosionomin työ oli hyvin pitkälti omatoimista, hän kuitenkin toteutti työtä niin, että tavoitteet olivat yhdenmukaiset koulun kasvatustavoitteiden kanssa. Myös koulun perustehtävä, oppilaan oppimisen tukeminen, oli sosionomin ohjenuorana kaikessa toiminnassa. Sosionomin henkilökohtainen päätavoite oli tukea nuoren koulunkäyntiä sosiaalipedagogisen työotteen avulla. Tämä tarkoitti käytännössä keskusteluja ja ryhmätoimintamuotojen toteuttamista. Sosionomi toimi koulussa myös innostajana oppilaiden kouluun tai vapaa- aikaan liittyvissä asioissa. Sosionomin suhde oppilaisiin oli myös ammatillisesti ajatteleva työntekijä. Sosionomin havaitessa oppilailla ongelmia hän kääntyi oppilashuoltoryhmän puoleen tai ohjasi oppilaan suoraan esimerkiksi kuraattorin puheille.

Sosionomin mukaan puolentoista vuoden sisällä tapahtui paljon ja hän ehti olla monessa mukana. Kuitenkin sosionomi oli usein se osapuoli, joka useimmiten ehdotti mahdollista uutta yhteistyötä. Sosionomin mukaan hänen tuli koko ajan olla korvat auki

kuulemassa oliko koulussa tulossa jotain tapahtumia, mihin hänen ammattitaitoaan voisi käyttää. Opettajien ja sosionomin välistä kontaktipintaa olisi täytynyt olla enemmän. Satunnaiset opettajahuonekontaktit eivät olleet riittäviä viemään opettajien kiinnostusta siihen pisteeseen, että he olisivat omatoimisesti ottaneet hyödyn ja tarjottavan avun osaksi koulussa tapahtuvaa kehittämistä.

Sosionomin mukaan peruskysymykseksi koululla nousi, mitä lisäarvoa sosionomin läsnäolo koulun arkeen tuo? Sosionomin ajatuksiin nousi myös kysymys työn hyödyllisyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta, mutta perusteluita hänelle antoi työn luonne, jota voisi verrata nuorisotalotoimintaan ilman seiniä. Sosionomin mukaan toisen viraston tontilla toimiminen toi työhön omat haasteensa, vaikka koulussa tehtävä työ osoittautui vaihderikkaaksi ja mielenkiintoiseksi.

Se kuinka epävarma sosionomi oli oman työnsä hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta kertoo mielestäni, että kehitystyötä on paljon jäljellä, jos sosionomin työ halutaan osaksi koulun toimintaa. Työnkuvan selkeyttäminen olisi myös olennainen kehittämisen kohde. Henkilöiden vaihtuessa raamit olisivat samat ja työn persoona keskeisyys ei olisi niin raskaassa osassa. Työ tarvitsee sosionomin mukaan selkeät raamit, minkä puitteissa toimia ja sen lisäksi hyväksynnän opetusviraston puolelta, että hän on osa koulun henkilökuntaa, eikä satunnainen ohikulkija.

*Kyse on oppilaiden tulevaisuudesta, eikä siitä kuka on kenenkin alueella. Totta kai pitää ottaa huomioon ammattitaito ja osaamisalueet, mutta ei reviiireihin sulkeutuminen ketään auta eteenpäin. Avoimuus, toisen kuunteleminen ja huomioon ottaminen antavat eväitä tulevaisuutta kohti.*

Haastateltu 28.6.2011.

Sosionomi arvioi työtään koululla yhdessä nuorisoasiainkeskuksen suunnittelijan ja lähiesimiehen kanssa. Lähiesimiehen kanssa tapaamisia oli alusta lähtien kolmen viikon välein. Tapaamiset suunnittelijan kanssa alkoivat hiukan myöhemmin. Kummassakin tapaamisessa oli aina kyse työn sen hetkisen tilanteen arvioinnista ja menneen ja tulevan pohdiskelusta. Sosionomi kävi myös palautekeskusteluja rehtorin kanssa ja teki

Webropol -kyselyn koulun opettajille ja henkilökunnalle. Merkittävin palaute tuli kuitenkin nuorilta itseltään tilanteiden lomassa. Kaiken kaikkiaan palaute oli sosionomin mukaan positiivista niin oppilailta kuin myös opettajilta ja muulta henkilökunnalta.

Tiivistettynä analyysin tuloksissa tuli paljon ryhmätoimintaan liittyvää aineistoa. Se osoittaa, että koulussa toimitaan paljon ryhmissä. Aineistossa tuli myös esille, että sosionomin vahvuusalue oli ryhmätoiminnallisessa työmuodossa. Tämä tietenkin saattoi johtua hänen vahvasta nuorisotalo taustastaan. Toinen merkittävä seikka oli, että aluksi sosionomi koki, että hänen itsensä piti miltei kokoajan todistella olemassa oloaan koulussa. Hän joutui tekemään sitä itselleen ja koulussa työskenteleville aikuisille. Oppilaat puolestaan mukautuivat nopeasti uuteen tulokkaaseen ja hänen toimintamuotoihinsa. Merkittävää oli myös yhteistyön merkitys, vaikka se jäi suhteellisen pinnalliseksi.

## **8 Johtopäätökset**

Yhtä mallia sosionomin toimintatavaksi olisi hieman vaikea määritellä kaikille kouluille ja oppilaille. Koulut ovat keskenään erilaisia, vaikka perustavoite on sama. Tarvitaan aina koulujen erityispiirteisiin perehtymistä ja arvoihin tutustumista ennen kuin voidaan löytää oppilaita parhaiten palvelevia tapoja toimia oppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi. (Rautiainen 2005: 117 – 118.)

Dialogisuutta sosionomi hyödynsi mahdollisuuksien mukaan kaikissa sopivissa tilanteissa, joita tuli lähinnä välituntien aikana. Mönkkösen (2002) mukaan dialogisuus on vastavuoroista vuorovaikutusta kummankin osapuolen osalta. Kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja yhteinen ymmärrys muodostuu. (Rautiainen 2005: 18.) Innostaminen puolestaan kuului niin sanotusti sosionomin päivärutiiniin. Hän innosti oppilaita osallistumaan koulun toimintaan, kuten esimerkiksi liikuntapäivän eri mahdollisuuksiin. Sosionomi myös kehotti ja kannusti omien yhteisöjen perustamiseen koulun sisällä. Esimerkiksi, jos oppilaat halusivat vaikuttaa johonkin tiettyyn asiaan koulussa. Kurjen (2000) ja Hämäläisen (1997) mukaan innostamisella on tarkoitus herättää ihmisten tietoisuutta ja saada heidät liikkeelle. (Rautiainen 2005: 20.) Ryhmätoimintamuodot olivat myös osa sosionomin menetelmällisyyttä. Hän perusti

kerhoja kuten, sählykerhon ja tyttökerhon. Sählykerho oli toiminnaltaan ryhmätyötä parhaimmillaan. Siinä nuoren täytyi suhteuttaa itsensä ympäristöön, mutta kuitenkin huomioida, että kanssatoimijat olivat koulun oppilaita. Hämäläisen (1999 ja 2000) mukaan ryhmässä oppilas voi tulla paremmin tietoiseksi omista tavoistaan toimia ryhmässä. Hän oppii havainnoimaan, ajattelemaa, tuntemaan ja kommunikoidaan ryhmässä. Tavoitteena on enemminkin yksilöiden kehittäminen kuin jäsenten tasapäistäminen. (Rautiainen 2005: 28.)

Sosionomi työskenteli persoonakeskeisesti, koska hänellä ei ollut raameja, minkä puitteissa hän olisi toiminut. Sosionomin piti omalla persoonallaan ruveta luomaan suhteita ja kontakteja, niin nuoriin kuin myös opettajakuntaan ja muuhun henkilökuntaan. Toisin sanoen sosionomi toimi omien tuntemustensa mukaan. Mitään mallia ei ollut. Hämäläisen ja Kurjen (2006) mukaan sosiaalipedagoginen ajattelussa yksilö, yhteisö ja yhteiskunta ovat luonnollisessa suhteessa toisiinsa. Kasvatuksen perusluonne on yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. Yhteisöissä olevilla mahdollisuuksilla on tarkoitus elvyttää ja myös vahvistaa yhteisöllisyyttä osana sosiaalipedagogista toimintaa. Näillä toimilla yritetään saada ihmisiä yhteen ja helpottaa persoonallista ja yhteisöllistä kasvua. (Kurki ym. 2006: 157.)

Sosionomille oli helppo tulla puhumaan, koska hän ei antanut siitä kouluarvosanaa. Kaiken lisäksi hän oli tavallaan ulkopuolinen, joka voidaan tässä kontekstissa nähdä positiivisena asiana. Rautiainen (2005) mukaan olennaista sosionomin työssä on toimia omaa persoonaa käyttäen, omia vahvuusalueita hyödyntäen, koulun arjessa aktiivisesti eläen ja vaikuttaen. (Rautiainen 2005: 119.)

Kanssakäyminen ja vielä tarkemmin keskustelu oli sosionomille luontaisin lähestymistapa kohdatessa nuoria tai aikuisia. Sosionomin kommunikoidessa nuorten kanssa saattoi syntyä suhteita, jotka pohjautuivat vastavuoroisuuteen. Suhteen perusta ei yleensä ollut koulu tai siihen liittyvät osa-alueet. Ne pikemminkin liittyivät nuorten omaan vapaa aikaan ja siihen liittyviin tilanteisiin. Välitunnit olivat nuorten omaa aikaa ja he saivat käyttää sen kuten parhaaksi näkivät. Tässä suhteessa koulu oli avarakatseinen ja antoi sosionomille mahdollisuuden täyttää välitunnit vapaasti katsomallaan tavalla. Kuitenkin opettajilla oli aina välillä sanansa sanottava kun toiminta heidän mielestään ylitti koulun asettamat veteen piirretyt rajat. Simo koskinen

(2003) käyttää käsitettä yhteisösosiaalityö, joka on melkein sama kuin yhteistyö käsite. Yhteistyön periaatteisiin pyritään rakentamalla, tukemalla ja kehittämällä erilaisia yhteisöjä, jotka puolestaan tukevat yksilöä. (Mäkinen ym. 2009: 153.) Yhteiseen hileen puhaltaminen, katsomatta pelkästään oman oppiainetta, voisi antaa oppilaille ja koko työyhteisölle erilaista sisältöä. Virastojen välinen yhteistyö antaa sen mahdollisuuden, joka käytännössä toteutetaan kentällä esimerkiksi koulussa sosionomi – nuori kohtaamisena. Opettajat toteuttavat omaa toimenkuvaansa opetustyössä, jolloin kaikki muu on ylimääräistä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että yhteisten aikojen löytäminen opettajien kanssa oli haasteellista. Koulu oli vastaanottavainen valmiisiin paketteihin, ei niinkään yhdessä suunnitteluun.

Ryhmissä toimiminen ja yleisen positiivisen ilmapiirin voimistaminen muodostui sosionomin päätehtävikseen. Hämäläisen ja Kurjen (2006) mukaan yhteisöllisyyttä elvyttävien toimintojen tarkoituksena ja päämääränä on yhteisön jäsenten elämänhallinnan kehittäminen ja siten kaikkien hyvinvoinnin lisääminen. (Kurki ym. 2006: 158.) Koulussa kaikilla aikuisilla, myös sosionomilla, on sama tavoite. Se on nuorten hyvinvoinnin edistäminen.

Yhteisöä ei voi antaa kenellekään sosiaalipedagogisesta näkökulmasta katsottuna. Sen pitää syntyä ihmisten välisestä kanssakäymisestä. Ja koska kouluun liitetään vielä paljon mielikuvia, jotka ovat negatiivisia ja epämiellyttäviä sosiaalisten ongelmien kärjistymisien kannalta, ei voida vielä puhua kouluyhteisöstä. Sosiaalipedagoginen käsitys yhteisöstä pitää sisällään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutustoimintakulttuurin. Yhteisö muodostuu edellisistä seikoista ja ilman niitä ei ole yhteisöä. Joten kouluyhteisöä on lähdettävä rakentamaan ihmisten välisistä suhteista, ei seinistä, säännöistä ja määräyksistä. (Kurki ym. 2006: 157.) Sosionomin toiminta perustui pitkälti toiminnalliseen, ryhmissä toimimiseen ja yhteisöllisten asioiden edistämiseen. Virastojen pitäisi nähdä tämä osana koulun hyvinvointia ja antaa tilaa ja aikaa työlle. Kaiken keskipisteenä on kuitenkin yhteistoiminnan puuttuminen ja sen myötä todellisen yhteistyön olemattomuus nuorisoasiainkeskuksen ja opetusviraston välillä.

Sosiaalipedagogiikasta löytyy erilaisia näkökulmia koulun tarkastelemiseen. Sosialisatioteoriassa ei tarkastella ihmisen kasvua yhteiskunnassa niin

kokonaisvaltaisesti kuin sosiaalipedagogiikassa. Keskeisintä on, että ihminen kuulu yhteisöön ja yhteisö kehittyy tukemaan yksilöiden kasvua ja hyvinvointia. Lisäksi sosiaalipedagogiikan lähtökohtana on kohdata ihmisen arkielämä, huomioidaan todellinen elämä, joten tässä voi olla lääke kun puhutaan nuorten irtautumisesta todellisesta elämästä. (Kurki ym. 2006: 151.) Koulu on iso osa yläkoululaisen todellista arkielämää. Siellä luodaan sosiaalisia kontakteja, opitaan uusia asioita, koetaan pettymyksiä ja sieltä alkaa osaksi kasvu kohti omavalintaista tietä.

Sosionomi voi olla koulussa voimavara, jonka erityisosaaminen on oppilaiden ryhmädynaamiikan tukeminen. Oppilaiden persoonallinen ja sosiaalinen kasvu ovat niitä alueita, joihin sosionomi voi antaa tukea eri muodoissa. Hän voi esimerkiksi järjestää eri ryhmiä yhdistävää, rajoja ylittävää toimintaa. Toiminta voi siis olla sellaista, joka yhdistää eri oppilasryhmiä, luokkia, kulttuureita, lapsia ja aikuisia. Tukemalla yhteisöä ja ryhmää, sosionomi tukee samalla yksilöä ja toisin päin. Vastavuoroisesti yksilö antaa yhteisölle kun yhteisö puolestaan antaa yksilölle, tukea ja voimavaroja. (Rautiainen 2005: 118.)

Sosiaalipedagogiikka, antaa paljon mahdollisuuksia toimia koulun puitteissa. Koulu on olennainen osa nuoren arkea ja koulussa opitaan paljon kirjoista ja opettajilta, mutta siellä opitaan myös sosiaalisia toimintamalleja luokkatovereilta, opettajilta ja muulta henkilökunnalta. Koulu on kokonaisvaltainen oppimisympäristö, jonka tavoitteena on antaa hyvä opin peruspohja oppilaille tulevaa elämää varten. Koulu on instituutio, joka antaa mahdollisuuden oppimiseen, mutta siihen on oppilaan itse tartuttava. Sosionomin rooli koulussa voisi sijoittua opettajan ja kuraattorin välimaastoon. Sosionomi voisi tehdä ennaltaehkäisevää työtä innostajana ja kannustajana, jotta oppilaiden oppiminen kaikissa tilanteissa helpottuisi ja kävisi arkisemmaksi. Nuorten pitäisi nähdä koulu paikkana, missä he voivat oppia uutta ja missä he voisivat luoda sosiaalisia suhteita saman ikäisiin ja myös aikuisiin.

Suomessa on käyty keskusteluja kuuluuko sosiaalipedagogiikka kouluun, vai sen ulkopuolella käytävään toiminta-ajatukseen. Kurjen (2006) mukaan sosiaalipedagogiikka kuitenkin kuuluu kouluun ja hänen tutkimuksensa osoittavat sen. Kurki toteaa myös että, jos kaikki pedagogiikka olisi sosiaalipedagogiikkaa, niin ongelmia yhteiskunnassa olisi vähemmän. Kurjen (2006) mukaan myös opettajien ja

oppilaiden lämmin ja vuorovaikutuksellinen suhde riippuu hyvin pitkälti avoimuudesta ja vastavuoroisesta luottamuksesta. (Kurki ym. 2006: 236 – 237.)

Sosionomin kokemusten perusteellavoin sanoa, että sosiaalipedagogiselle työlle on tarvetta koulussa. Työmuodot tulee kehittää koulun tarpeiden mukaan ja menetelmät, kuten tässä oppinäytetyössä innostaminen, dialogi ja ryhmätyömenetelmät tulee valikoitua koulukohtaisesti sopiviksi. Koulun ja sen oppilaiden näkökulmasta tärkeitä on, että vastataan nousseisiin tarpeisiin ja reagoidaan moniammatillista työyhteisöä hyödyntäen.

Tulosten perusteella voin sanoa, että sosionomin työ nähdään tarpeelliseksi osaksi koulun toimintaa ja sillä voidaan tukea nuoren koulunkäyntiä. Kuitenkaan sen merkitystä ennaltaehkäisevänä työnä ei osattu arvostaa tai sitten sitä ei nähty. Tämän arvion teen sillä perusteella, että työtä ei jatkettu. Ennaltaehkäisevän työn hyödyllisyyttä on vaikea näyttää toteen. Kuitenkin jo nuorisolaki velvoittaa sen toteutumista ja erityisesti nuorten sosiaalinen vahvistaminen voidaan käsittää ennalta ehkäisevän työn ytimeksi, sillä se tarkoittaa nuorille suunnattuja toimenpiteitä elämäntaitojen parantamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Henkilökohtaisten kontaktien luominen oppilaisiin olisi voinut olla suuremmassa roolissa. Tälle asialle oli kuitenkin selvät rajoitukset tässä kyseisessä koulussa, koska remontti vähensi tilojen käyttömahdollisuuksia. Sosionomille ei ollut mahdollisuutta antaa omaa työtilaa, missä hän olisi voinut kahdenkeskisesti keskustella nuorten kanssa. Henkilökohtaisista asioista puhuminen aikuiselle, ilman ryhmäpaineita voi olla iso auttava askel nuorelle, mutta sille pitää löytyä paikka ja aika. Tässä asiassa voisi olla vielä paljon kehitettävää. Koulussa pitäisi olla selkeä aika ja paikka, missä sosionomia vois tavata.

Sosionomin teettämien kyselyjen perusteella sosionomin työtä arvostettiin koulun sisällä. Ajan myötä sosionomin työn merkitystä ja toimintatapoja alettiin ymmärtämään ja niitä ruvettiin hyödyntämään. Toiminta kuitenkin kesti liian lyhyen aikaa, jotta se olisi juurtunut koulun käytäntöihin. Työ jäi oikeastaan kokeiluksi, joka ei saanut jatkoa. Joitain asioita kouluun kiinnittyi sosionomin työstä, mutta ne olivat vähäisiä. Esimerkkinä voi kuitenkin nostaa ryhmätyökset.

Yhteenvedona voin sanoa, että sosionomin työlle on tilausta koulussa. Koulun ei enää pitäisi olla vain valmistautumista työelämään, vaan sisällön pitäisi antaa vastauksia myös sosiaaliin kysymyksiin. Kuinka toimitaan ryhmissä? Kuinka asiat ratkeavat keskustelemalla ja sopimalla? Minkälainen on hyvä kaveri? Sosionomilla on erilainen näkemys nuoren elämään koulutustaustansa ansiosta. Tämä antaa hänelle erilaisen lähtökohdan lähestyä nuoria koulussa. Sosionomin ollessa aikuinen, ei opettaja, antaa myös toisenlaisen lähestymismahdollisuuden. Sosionomilla on myös valmiuksia toimia nuorten vapaa – ajalla, esimerkiksi järjestää kerhotoimintaa. Ylipäänsä sosionomin lähestyminen tapahtuu nuoren lähtökohdista ja vapaa ehtoisuudesta. Sosionomia koulussa voisi kuvailla aikuiseksi, jolla on aikaa nuorelle ja vastauksia sosiaalisen kanssakäymiseen liittyviin kysymyksiin.

Lopuksi haluan vielä mainita, että sosionomin koulutus luo sellaisen pohjan, joka antaa mahdollisuuksia toimia koulussa. Sosionomilla on koulutuksen tuomaa ammattitaitoa arjessa tehtävään työhön. Hän toimii arjessa kanssakulkijana, vierellä kävelijänä. Koulun pitäisi olla nuorelle arkea. Se on hänen työtään ja sen hetkisen elämänvaiheen tärkein tehtävä hänen sivistyksensä kannalta. Sosionomi voi olla koulussa tukea antava ihminen monissa nuoren arkisissa asioissa, johon liittyy myös kouluasiat. Sosionomin läsnäolo vapauttaa opettajille enemmän aikaa opetustyöhön ja oppilaille sosionomi on aikuinen, ei opettaja.

## **9 Pohdinta**

Vastukset tutkimuskysymyksiin jäivät hieman avoimiksi ja pohdin valitsinko väärän haastattelumuodon. Opinnäytetyöni ei juuri tuo uutta tietoa verrattuna jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Tämä kuitenkin saattaa kertoa siitä, että koulussa tehtävää sosiaalipedagogista työtä tehdään karkeasti ottaen samoista lähtökohdista ja samoilla pääperiaatteilla. Tässä vertaan tuloksiani Pohjolan (2010) ja Stadian tekemiin tutkimuksiin. Koulun puitteet ja koulutuksen sisältö pysyvät kuitenkin suhteellisen samanlaisina riippumatta koulusta. Näin ollen sinne luodut uudet työmuodot joutuvat taipumaan olemassa olevan koulumaailman muottiin.



Koulu on muodostunut aikojen saatossa omaksi instituutiksi, joka toimii annettujen lakien ja opetussuunnitelman mukaisesti. Vaikka koulu seuraa aikaansa omista lähtökohdista käsin, sen muutostyö on hidasta ja aikaa vievää. Sosionomin saaminen osaksi koulujärjestelmää voisi tuoda uutta näkemystä koulun sosiaaliseen puoleen. Tällaisella pienellä lisäresurssilla voisi olla iso merkitys oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Se voisi antaa mahdollisuuden oppilaille turvautua henkilöön, joka ei ole liian lähellä, mutta kuitenkin tietoinen nuorten maailmasta.

Sosionomin työnkuvaa voisi olla erittäin mielenkiintoista kehittää ja tutkia myös koulussa toimivien henkilöiden näkökulmasta. Mitä opettajat ja koulun muu henkilökunta ovat mieltä sosionomin astuessa kouluun? Tässä opinnäytetyössä näkökulma on nähtynä ainoastaan sosionomin silmin. Koulu on kuitenkin monen eri ammattiryhmän moniammatillinen työyhteisö, vaikka opettajat ovat valtaryhmänä. Juuri opettajien näkemys sosionomin tarpeellisuudesta koulussa voisi olla mielenkiintoinen tutkimusnäkökulma. Joitain viitteitä Pohjolan (2010) ja Stadian tutkimuksissa oli, mutta mielestäni syvällisempi perehtyminen opettajan työhön ja sen liittyviin ongelmakohtiin voisi auttaa löytämään perusteita sosionomin työlle koulussa.

Sosionomin työtä koulussa voisi vielä kuvailla uudeksi työmuodoksi. Sen kehittämisellä on vielä matkaa ennen kuin se saavuttaa hyväksyttävän muodon kaikkien osapuolien kannalta. Työnkuva voisi muistuttaa kanssakulkijaa, jonka päätarkoituksena olisi tukea nuoren arkielämää. Jo nyt sosionomin työnkuvaan voi liittää ilmaisun kanssakulkijasta, mutta se voisi vielä tarkentua kohdistumaan kanssakulkijaksi kouluympäristössä. Toisaalta työnkuvan liiallinen rajaaminen ei tuo oikeutta sosionomin koulutukselle. Se kuitenkin kattaa laajan osaamisalueen ihmisen elämänkaaresta.

Sosionomin työn kehittämisen kannalta voisi vielä ottaa toisen näkökulman esiin. Laajemmassa mittakaavassa pitäisi keskustella sosionomin työnkuvan kehittämisestä virastotasolla. Tällä tarkoitan, että esimerkiksi tämän opinnäytetyön tapauksessa olisi ollut hyvä, jos opetusvirasto ja nuorisoasiainkeskus olivat käyneet keskustelut loppuun, siitä minkälaisen roolin sosionomi voi ottaa koulussa.

Yhteiskunnallisesti olisi merkittävää käydä keskustelua koulun merkityksestä nuorille. Sen sisällöllisestä kauppatavarasta ja kuinka sitä markkinoitaisiin nuorille. Teknologian

tuomat mahdollisuudet antavat tähän varmasti paljon vaihtoehtoja, mutta kysymykseen tulee aina vastaan taloudellinen kannattavuus suhteessa hyötyyn. Nuoriin ja heidän tarpeisiinsa on kuitenkin vastattava, mikäli halutaan nyky-yhteiskunnan kehittyvän. Tässä palataan ennaltaehkäisevän työn todistettavuuden vaikeuteen. Ennaltaehkäisevän työn hyödyt ovat tutkittuja tosiasioita, mutta niitä on lähes mahdotonta mitata määrissä. Nuoret tarvitsevat turvallisia ympäristöjä, missä oppia ja kokea. Koulu on sellainen ja, jotta se olisi kaikessa kattavuudessaan vielä laajempi, sen sisältöön pitäisi mahtua myös vapaa aika. Ihmiset oppivat kokoajan kaikkialla.

Mietin paljon myös kysymystä minkä haastattelemani sosionomi oli esittänyt itselleen työn hyödyllisyydestä. Koulu antaa vastauksia tiedon janoon. Sen tarkoitus on valmistaa nuoria kohti edessä avautuvaa nykypäivän vaihtoehtojen maailmaa. Mitä sosionomi voi antaa omalla työpanoksellaan nuorelle? Sosionomilla ei välttämättä ole suoranaisia vastuksia nuorten esittämiin kysymyksiin, mutta hänellä on valmiuksia tukea nuorta hänen itsensä valitsemalla tiellään.

## LÄHTEET

Aalberg, Veikko – Siimes, Martti A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Helsinki. Kustannusyhtiö Nemo.

Aaltola, Juhani – Valli, Raine 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. Gummerus OY.

Aaltonen, Marjo – Ojanen, Tuija – Vihunen, Riitta – Vilen, Marika 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.

Antikainen, Ari – Rinne, Risto – Koski, Leena 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki. WSOY.

Eskelinen, Sara – Hartikka, Hannu – Rintala, Sirpa 1997. Missä nää oot eskarissa? Kuusivuotiaan lapsen kehitystä tukeva suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta päiväkodissa, koulussa ja seurakunnassa. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu. POIS !

Hämäläinen, Juha 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Hämäläinen, Juha – Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY

Ikonen, Oiva 2001. Oppimisvaikeudet ja opetus. Jyväskylä: PS kustannus.

Jarasto, Pirkko – Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Elämää varten. Jyväskylä. Gummerus.

Kananen, Jorma 2008. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Kivinen, Osmo – Rinne, Risto – Kivirauma, Joel 1985. Koulun käytännöt. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 105.

Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen–muutoksen pedagogiikka. Tampere: vastapaino.

Kurki, Leena – Nivala, Elina – Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: OY Finn Lectura AB.

Kurki, Leena – Nivala, Elina (toim.) 2006. Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Tampere. Tampereen yliopistopaino OY – Juvenes Print.

Launonen, Leevi 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS kustannus.

Lehtinen, Eno – Kuusinen, Jorma – Vauras, Marja 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki. WSOY oppimismateriaalit.

Metsämuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä. Gummerus OY.

Mäkinen, Päivi – Raatikainen, Eija – Rahikka, Anne – Saarnio, Tuula 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki. WSOY pro Oy.

Niemistö, Raimo 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki. Palmenia-kustannus.

Nivala, Elina – Saastamoinen, Mikko (toim.) 2010. Nuorisokasvatuksen teoriaperusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityö ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Nuorisolaki 27.1.2006/72.

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/haku.php?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=nuorisolaki&submit=Hae>>erkkodokumentti. Luettu 15.5.2011.

Opetushallitus 1998. Koululait perusteluineen Perusopetuslaki N:o 628. Helsinki: Opetushallitus.

Pohjola, Kirsi 2010. Nuorityö koulussa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja 54. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Rautiainen, Asta (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Siljander, Pauli 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.

Savon sanomat. 2011. Demokratiaa ja avoimuutta.

<<http://www.savonsanomat.fi/mielipide/artikkelit/demokratiaa-ja-avoimuutta/695036>>. Verkkodokumentti. Luettu 18.8.2011.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Jyväskylä. Tammi.

Vilka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu. Otavan Kirjapaino OY.

## HAASTATTELURUNKO

1. Kerro miksi nuorisotyötä ruvettiin tekemään koulussa?
2. Minkälaisella työotteella työhön lähdettiin?
3. Pystyikö sosionomi tukemaan nuoren koulunkäyntiä?
4. Mitä toimintoja järjestit koulussa?
5. Minkälaisen roolin sosionomi otti/sai koulussa?



**Liitteen otsikko**

Liitteen sisältö